

تجارب تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية

عرض وتقويم



أ. د. بسام خليل فرنجية
أ. د. مهدي العش
د. عبد الكافي البيريتي
د. محمود عبد الله
أ. محمد عبد السلام أنصاري
د. موسى كاردونيو كارسيا

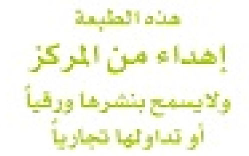
تحرير: د. بدر بن ناصر الجبر

مباحث لغوية 15



مجموعة باحثين
تجارب تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية
عرض وتقويم

www.kaica.org.sa



مباحث لغوية (١٥)

تجارب تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية

عرض وتقويم

تأليف
أ.د. بسام خليل فرنجية
أ.د. مهدي العش
د.عبد الكافي البيريني
د. محمود عبد الله
أ. محمد عبد السلام أنصاري
د. موسى كا رد ونيو كارسيا

تحرير
د. بدر بن ناصر الجبر

الطبعة الأولى
الرياض
١٤٣٦ هـ - ٢٠١٥م

© مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٦ هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الجبر، بدر

تجارب تعلم اللغة العربية في أمريكا الشمالية عرض وتقديم. /
بدر الجبر .- الرياض، ١٤٣٦ هـ

٢٦٤ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم

ردمك: ١-٩-٩٠٦٦٤-٦٠٣-٩٧٨

١- اللغة العربية – تعليم (لغير الناطقين بها) أ. العنوان

ديوي ٤١٨,٢٤ ١٤٣٦/٥٣٣٩

رقم الإيداع: ١٤٣٦/٥٣٣٩

ردمك: ١-٩-٩٠٦٦٤-٦٠٣-٩٧٨

الطبعة الأولى

١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

سلسلة من الإصدارات التي تعالج قضايا لغوية متنوعة

مدير المشروع:

أ. خالد بن أحمد الرفاعي

إشراف:

د. عبدالله بن صالح الوشمي



كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في العمل في مجالات متعددة تحقق تعميق الوعي اللغوي على المستويات المختلفة (الاجتماعية والعلمية/ الأهلية والرسمية) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وترسيخ منافستها للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتها الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء المعمورة.

وامتدادا لذلك. ينشط المركز في مجال النشر، مستقطباً الأعمال العلمية الجادة وفق لائحة معتمدة منظّمة لذلك، كما ينشط في مجال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين ؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنواناتٍ يقتنصها المركز، ويلفت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرص الممكنة لخدمة اللغة العربية في المجالات المختلفة، ملبّياً بذلك الحاجات التي يلمس المركز تطلّع المكتبة اللغوية العربية إليها، ولافتاً الأنظار إلى أهمية التعمق فيها بحثياً، واستكشاف ما يمكن عمله تنفيذياً في هذه المجالات. ويسعد المركز بأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع ما يربو على مئتي باحث، موسّعاً دائرة المشاركة محلياً وخليجيا وعربيا وإسلاميا وعالميا، ومنوّعاً مسارات البحث الرئيسية والفرعية، ومنفتحا على كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية بجميع الوسائل والأطر.

ويمثّل هذا الكتاب واحدا من الكتب التي صدرت ضمن سلسلة (مباحث لغوية) يحتوي عددا من الأبحاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لما رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبادروا إلى ذلك مشكورين.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، ومدير هذا المشروع العلمي على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم، وقد ترك المركز للمحرر مساحة واسعة من الحرية في اختيار الباحثين

ووضع الخطة العلمية – بالتشاور مع المركز –؛ سعياً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركز بالضرورة، ولكنها من جملة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمع العلمي وللمعنيين بالشأن اللغوي لتداول الرأي ، وتعميق النظر، ونلفت انتباه القارئ الكريم إلى أن ترتيب أسماء المؤلفين على الغلاف موافق لترتيب أبحاثهم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التي تفضّل المحرر – مشكورا– باقتراح خطتها.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة، ويمتد الشكر لمعالي نائبه، وللسادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد لأعمال المركز.

والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو النهوض بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المقدمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:-

فقد بدأ الاهتمام بتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية منذ أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها، وصارت بعدها مطلبا عسكرياً واستخبارياً ودبلوماسياً، ووفر البند السادس من قانون التعليم للدفاع القومي لعام ١٩٤٨م تمويلاً فيدرالياً لتأسيس برامج للغات الأجنبية، وبصفة خاصة للغات غير الشائعة مثل اللغة العربية، وزاد الإقبال على تعلّمها وحظيت باهتمام أكبر بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، وأصدرت جمعية اللغات الحديثة دراسة ذكِر فيها أن الإقبال على تعليم اللغة العربية شهد ارتفاعاً خلال عام ٢٠٠٩ بنسبة ٤٦ ٪، وأن عدد الملتحقين بالدراسة خلال هذا العام بلغ ٣٥،٠٨٣ طالباً، وأنها تعد أكثر اللغات نموّاً، وأصبحت ضمن قائمة أشهر اللغات الأجنبية في الجامعات والكليات الأمريكية بل وصلت إلى المرتبة الثامنة من بين اللغات الأخرى في الولايات المتحدة الأمريكية.

وانطلاقاً من هذا الاهتمام الكبير والإقبال المتزايد على تعليمها، ونظراً لما يعانيه تعليم اللغة العربية وما يواجهه من تحديات حقيقية مردّها إلى غياب الإستراتيجية الموحدة والمناهج التعليمية الكافية والكفاية المهنية للمعلمين فقد رأى المركز أن يكون عنوان هذا الإصدار (**تجارب تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية: عرض وتقويم**)؛ لتسليط الضوء على تعليم اللغة العربية فيها ودراسة تاريخها وواقعها ومناهجها ومشكلاتها وآفاق تطويرها.

والعناية بهذا الإصدار له أهداف كثيرة أبرزها:

- دراسة واقع اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك، والكشف عن الظروف التي تعيشها.

- البحث في سبل تطوير المناهج التعليمية وطرائق التدريس وتأهيل معلِّمي اللغة العربية.
- إبراز الأعمال والجهود للمؤسسات والمراكز والجامعات في خدمة اللغة العربية، والإفادة من خبراتهم ، وعرض التجارب الناجحة في تعليم اللغة العربية وتقويمها.
- عرض التحديات والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية، والإسهام في إيجاد حلول لها.

ولما كُلّفت من أمانة المركز بمهمة التحرير والإشراف على هذا الإصدار تواصلت مع الباحثين والمتخصصين الذين أبهجوني باهتمامهم الكبير بتعليم اللغة العربية وشغفهم بتطويرها وسعيهم الحثيث في خدمتها، وشارك منهم خمسة، وهم:

١. أ . د. بسام خليل فرنجية للكتابة عن: (واقع تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة: عرض وتقويم).

٢. أ . د. مهدي العش للكتابة عن: (تجارب قياس الكفاءة في اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية).

٣. د. عبد الكافي البيريني للكتابة عن: (المناهج والآليات والاتجاهات المتبعة في تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية وسبل تطويرها).

٤. د. محمود عبد الله للكتابة عن: (التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية).

٥. أ. محمد عبد السلام أنصاري للكتابة عن: (سبل تطوير تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية).

٦. د. موسى كاردونيو كارسيا للكتابة عن: (تجربة تعليم اللغة العربية في المكسيك: عرض وتقويم).

وفي ختام هذه المقدمة أزجي عظيم الشكر والثناء لمستحقه سبحانه على أفضاله وآلائه، ثم أشكر الأساتذة الباحثين الذين أسعدوني باستجابتهم الكريمة، وأقدم للأستاذ خالد بن محمد الرفاعي (مدير المشروع)، وللدكتور عبد اللّه بن صالح الوشمي (الأمين العام للمركز) خالصَ الشكر وصادق الدعاء بأن ينفع بجهدهم، ويبارك لهم فيه.

كما لا أنسى أن أشيد بالجهود التي يبذلها مركز الملك عبد اللّه في خدمة اللغة العربية، وإسهامه بدعمها وتعليمها، واهتمامه بها في أنحاء العالم، وعنايته بتحقيق الدراسات والأبحاث ونشرها، وتنظيم المؤتمرات واللقاءات وحلقات النقاش، وتواصله المثمر مع الجامعات والمراكز الدولية في تحقيق هذه الغاية النبيلة وهي خدمة اللغة العربية.

وباللّه أستعين في ذلك كله، وإليه أرغب في العصمة من الزلل في القول العمل، وهو حسبي ونعم الوكيل.

تحرير

د. بدر بن ناصر الجبر

عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية (الرياض)

البحث الأول:

واقع تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية
عرض وتقويم

أ . د. بسام خليل فرنجية
- أستاذ اللغة العربية وآدابها ورئيس دائرة اللغات والآداب في كلية كليرمونت مكينا في ولاية كاليفورنيا.
- عمل أستاذاً للغة العربية في عدة جامعات أمريكية منها: جامعة جورج تاون وجامعة ييل وجامعة واشنطن.
- نال شهادة الدكتوراه في الأدب العربي واللغويات من جامعة جورج تاون في واشنطن العاصمة.
- له أكثر من ثلاثين كتاباً وبحثاً منشوراً في تعليم اللغة العربية وآدابها.
- ترجم عددا من الروايات والأعمال الشعرية لشعراء وروائيين عرب إلى اللغة الإنجليزية.

المبحث الأول: تعليم اللغة العربية قبل أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١

لقد كان تعلم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها في الجامعات والمعاهد والمؤسسات الأمريكية قبل فترة من الزمن بسيطاً وواضحا؛ إذ كان حقل اللغة العربية واضح الأهداف، وكانت اللغة العربية تدرس أسوة بغيرها من اللغات الصعبة في برامج ودوائر اللغات والآداب في الجامعات والمعاهد الأمريكية.

كان الطلاب الأمريكيون يتعلمون اللغة العربية من أجل تعلم ودراسة اللغة العربية، ومن أجل ما تمثله هذه اللغة من ثقافة غنية وحضارة قديمة وعلوم معرفية وكلاسيكية هامة كالفلسفة والأدب والتاريخ، ومن أجل تعلم الدراسات

الإسلامية والقرآن الكريم، ومن أجل جمال هذه اللغة التي سحرت الغرب بقوتها وفذاذتها اللغوية.

أما الأسباب التي كانت تدفع الأمريكيين لدراسة وتعلم اللغة العربية فمتعددة: فمن الطلاب من أراد أن يدرس الفلسفة العربية الإسلامية إعجاباً، ومنهم من أراد أن يتعلمها كلغة رئيسية لا بد منها إن أراد التخصص في الدراسات الكلاسيكية، ومنهم من أراد أن يدرس الإسلام ليستطيع متابعة بحوثه في مقارنة الأديان السماوية، ومنهم من أراد أن يتخصص في تاريخ الشرق الأوسط أو الأدب المقارن، ومنهم من قرأ الشعر العربي مترجماً إلى الإنكليزية، فأراد أن يقرأ هذا الشعر الرائع بلغته الأصلية الأولى التي كتب بها، وهناك من أراد أن يتعلم اللغة العربية بدوافع الفضول، بعد أن قرأ شيئاً ما عن العرب، وعاداتهم، أو قرأ شيئاً من كتاب ألف ليلة وليلة مترجماً إلى الإنكليزية.

وكان الراغبون في تعلم اللغة العربية عادة من الطلاب الأقوياء أكاديمياً ومن الأذكياء ومن ذوي العزم والمؤهلات لتعلم هذه اللغة الصعبة والمعقدة، وكان الطلاب يجتمعون مع أساتذتهم لبضع ساعات أسبوعية قليلة، ولكنهم كانوا يمضون ساعات إضافية طويلة لدراسة وتعلم اللغة العربية على أنفسهم بجد واجتهاد وثبات.

فقد كان أستاذ اللغة العربية في جامعة ييل الأمريكية -على سبيل المثال- يعطي طلابه في الحصة الدراسية الأولى معهم ورقة مصورة بالأبيض والأسود تحتوي على الحروف الهجائية العربية ويطلب منهم أن يتعلموها على أنفسهم قبل موعد لقائه معهم في الحصة الدراسية التالية، حيث يبدأون بقراءة مقدمة ابن خلدون، وكانوا فعلاً يتعلمونها.

أما في الجامعات الأمريكية الأخرى فقد كان التركيز ينصبُّ على جمالية اللغة العربية ونصوصها الإبداعية في الشعر والنثر والفلسفة، كما كان التركيز ينصبُّ على نحوها وصرفها، وبشكل خاص كان ينصبُّ على الدراسات الإسلامية والقرآنية والدينية والفكرية والتاريخية. فقد كان التعليم والتعلم عمليتين لغويتين وفكريتين تسيران بانسجام ومتعة وبعمق وصفاء. وكانت غاية التعلم هي التعلم ذاته، وكانت الغاية من دراسة اللغة العربية هي من أجل تعلم اللغة العربية ذاتها ومن أجل التعرف على ثقافة هذه اللغة ذات الجمال والعبقرية.

كما كانت علاقة الطلبة الأمريكيين باللغة العربية علاقة نقاء وبراءة ومحبة، وعلاقة إنسانية حميمة مع هذه اللغة الجميلة ومع ثقافتها الواسعة والمتشعبة. أما اللقاءات بين الأساتذة العرب والطلبة الأمريكيين فكانت تتسم بالبهجة، بهجة يعتريها الفرح بهذا التواصل الانساني واللغوي والفكري والجمالي والعلمي والأخلاقي، وبهجة الطالب المتلهف للمزيد من العلم والمعرفة، والمقدر لمكانة الأساتذة الذين يقومون بتقديم وتعليم هذه اللغة الرائعة.

ولاشك أن الاهتمام بتعلم وتعليم لغة ما في الولايات المتحدة كان وما يزال مرتبطاً بأهمية المنطقة جغرافياً وسياسياً واقتصادياً وعسكرياً. فقد كانت اللغة الروسية على سبيل المثال غاية في الأهمية خلال الحرب الباردة، لكن الإقبال على تعلمها انخفض بعد أن تفكك الاتحاد السوفيتي. إذن فإن مؤشر الإقبال على تعلم لغة قوم يتصاعد وينخفض حسب عوامل استراتيجية. وهكذا قفزت اللغة العربية بشكل كبير ولافت للأنظار على سلم أولويات تعلم اللغات بعد أيلول ٢٠٠١ لأسباب سياسية وأمنية.

وحين فاز الكاتب العربي نجيب محفوظ بجائزة نوبل للآداب عام ١٩٨٨ توقعنا أن تتصاعد الرغبة في تعلم اللغة العربية على الساحة الأمريكية بشكل

كبير إلا أن نجيب محفوظ وجائزة نوبل لم يرفعا من نسبة الإقبال على تعلم العربية ولم يشكلا نقطة تحول في الإقدام على دراستها.

وبقي الاهتمام منحصراً في مجموعة صغيرة من الطلاب والدارسين الراغبين في تعلم العربية لأسباب أكاديمية ولغوية، وبقي الاهتمام منحصراً في الطلبة المختصين بدراسات الشرق الأوسط والتاريخ العربي والدراسات الإسلامية، والذين لا بد لهم من تعلم اللغة العربية كجزء من واجباتهم الدراسية أو كجزء مطلوب لإتمام متطلبات بحوثهم العلمية.

المبحث الثاني: تعليم اللغة العربية في جامعة ييل وهارفارد

قد تكون جامعة ييل في مدينة نيوهيفن في ولاية كوناكتيكت هي الجامعة الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية التي بدأت بتدريس اللغة العربية في القرن التاسع عشر، وكانت الجامعة، كما هو مدون على صفحاتها الرسمية، قد قامت بإيجاد أول وظيفة جامعية لتدريس العربية في تاريخها حين عينت الأستاذ إدوارد سالزبوري في عام ١٨٤١ مدرساً للغة العربية إلى جانب اللغة السنسكريتية.

كما تفخر جامعة ييل أنها أسست أول معهد أبحاث أمريكي في القدس عام ١٩٠٠ وأطلقت عليه اسم «معهد أبحاث الشرق الأدنى» ، كما تفخر الجامعة بأن تشارلز توري، أستاذ اللغة العربية بجامعة ييل آنذاك كان قد قام بتحرير أول نصوص عربية كلاسيكية تم نشرها في الولايات المتحدة الأمريكية. كما أن اثنين من رؤساء جامعة ييل الأوائل وهما عزرا ستاليز و تيموثي دوايت كانا قد تعلما اللغة العربية، والجامعة تفخر كذلك بمكتبتها العريقة، مكتبة بايناكي، ذات المخطوطات القديمة والتي تحتوي على مجموعة قيمة جداً من الكتب العربية القديمة والمخطوطات العربية النادرة والمتميزة، كما تحتوي على نسخ قديمة ونادرة من القرآن الكريم.

وتبعت جامعة ييل في تدريس العربية جامعات أخرى كجامعة هارفارد ثم تلتها بعد ذلك جامعات عدة. وليس هاماً في الحقيقة من هي الجامعة الأولى التي بدأت بتدريس العربية قبل غيرها في الولايات المتحدة، إذ إن هذا الأمر لا يشكل نقطة ذات أهمية، فتدريس اللغات حاصل في الجامعات العريقة لا محالة، وإنما أردنا أن نسجل هنا تاريخاً تقريبياً لبداية الاهتمام الأمريكي بتعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن الواضح أن هذا الاهتمام يعود إلى حوالي منتصف القرن التاسع عشر.

المبحث الثالث: اللغة العربية بعد أحداث الحادي عشر من سبتمر ٢٠٠١

فجأة انقلبت المعادلات. ودبَّ التوتر.

فما بين ليلة وضحاها، صارت اللغة العربية لغة سياسية، وهدفاً استراتيجياً وتحولت إلى بوابة رئيسية من بوابات حماية الأمن القومي الأمريكي، بدأ ذلك في اليوم الحادي عشر من شهر أيلول المقيت عام ٢٠٠١.

لقد اضطربت الأمور والأشياء ولم نعد نفهم ما يجري، وقد تدخلت الدولة بقوة وبجميع مؤسساتها وهيئاتها في أمور اللغة العربية، التي ما عادت مجرد لغة، بل صارت مشروعاً قومياً متعلقاً بالأمن القومي، وحمايته. وأغدقت الدولة الملايين من الدولارات على هذا المشروع الذي أضحى مشروعاً استراتيجياً، كما جندت الدولة لهذا المشروع جيوشاً من المستشارين واللغويين، من الذين يعرفون والذين لا يعرفون، واختلط الحابل بالنابل، إذ باتت اللغة العربية سلاحاً مضاداً وهدفاً سياسياً واستراتيجياً لأمة بكاملها تستخدم اللغة العربية كلغة أمن تحمي بها أمنها القومي.

وكثر الحديث عن تعلم وتعليم اللغة العربية، وعقدت المؤتمرات والندوات، واتسعت المشاورات في الجامعات والدوائر الرسمية وازداد الدعم المالي والمعنوي لهذا الغرض، وكثرت الآراء والاجتهادات والفلسفات اللغوية، وأدلى كل بدلوه، والدلاء صارت كثيرة وتعددت أحجامها وتنوَّعت ألوانها وأشكالها.

كما كثرت المنح المالية الحكومية والخاصة، وبدأت مشاريع سريعة من أجل تأسيس برامج ومراكز وخلق مبادرات تتولى الإشراف على مناهج اللغة العربية، وتقوم بتدريب المدرسين داخل الولايات المتحدة الأمريكية، وتمنحهم شهادات تخولهم تدريس العربية للطلاب الأمريكيين بعد إتمام دورات سريعة لهم كما فتحت أقسام في الجامعات الأمريكية للحصول على درجة الإجازة

الجامعية في اللغة العربية بعد أربع سنوات، كما تم افتتاح برامج جامعية تمكن الطلاب الأمريكيين من الحصول على الماجستير في تدريس اللغة العربية. وينبغي التنويه إلى أن كل طالب يلتحق بهذه البرامج فإنه يحصل على منحة من الحكومة أو من الجامعة التي تتلقى بدورها منحة حكومية لهذا الغرض.

كما تم تأسيس مراكز أمريكية غايتها التنسيق مع جامعات عربية ومع مراكز تعليمية في البلاد العربية من أجل إرسال الطلاب الأمريكيين إليها ليتعلموا اللغة العربية في البلاد العربية، كل ذلك مصحوب بتغطية مالية كاملة، وتقوم هذه المراكز والمؤسسات بتقديم منح مالية للطلاب الأمريكيين للدراسة في الداخل الأمريكي أي في الجامعات الأمريكية ومراكز اللغات الأمريكية.

وسرعان ما باتت هذه المؤسسات والمراكز الأمريكية المدعومة مالياً وإدارياً من الحكومة الأمريكية هي صاحبة القرار والسياسة التوجيهية في كل ما يتعلق باللغة العربية ودراستها وتدريسها.

وأصبح التركيز في تعليم مناهج اللغة العربية انتقائياً، وحسب السياسة التي ترسمها إدارة تلك المؤسسات المُسَيَّسَة لغوياً من أجل حماية أو ما يُخيل أنه حماية للأمن القومي الأمريكي. ومن أمثلة تلك السياسات الانتقائية المرسومة هو التوجه إلى التركيز على جوانب معينة في تعليم اللغة العربية كالتوجه إلى تعليم اللهجات العامية العربية تبعاً لأهمية السياسة الأمنية الأمريكية، وكذلك تعليم المفردات السياسية ولغة الجرائد.

وأضحت اللغة العربية ناقة حلوباً، وفرصة ذهبية للحصول على وظائف جاهزة وبرواتب جيدة سواء في دوائر الدولة أو الجامعات أو القطاعات الأخرى، وقفز عدد متعلمي العربية الأمريكيين إلى أضعاف أضعاف متعلميها قبل الحادي عشر من أيلول ٢٠٠١ ، وتحولت جيوش من العاطلين عن العمل في الولايات المتحدة، ومن غير ذوي الاختصاصات أو الكفاءات، إلى أساتذة

للغة العربية في الجامعات والمؤسسات، وهم يرفعون المفعول به وينصبون الفاعل ويضيفون تنوين الرفع لكل ما يأتي بعد حروف الجر. كما تحولت جيوش أخرى إلى أنصاف خبراء لغة، ولغويين ومستشارين ومرشدين وناصحين لدى الحكومة والمراكز والمؤسسات الوليدة وقطاعات أخرى. ومورست على هذه اللغة عملية استباحة جماعية قاهرة ومُذلّة بشكل لم يشهده التاريخ من قبل.

فهذه القفزة الفجائية في حقل تعلم اللغة العربية بعد أحداث الحادي عشر من أيلوم ٢٠٠١ لها أهداف كثيرة غير دراسة الأدب العربي أو الاهتمام اللغوي البحت. والأسباب تبدو كثيرة، فإضافة إلى فكرة حماية الأمن القومي الأمريكي، بدأت لدى الأمريكيين رغبة في التعرف على ثقافة اللغة العربية وأهلها، ورغبة في التعرف وبشكل أعمق على العالمين العربي والإسلامي، ورغبة في التعرف على الكيفية التي تفكر بها شعوب هذه المناطق، ورغبة في فهم مدى الاختلاف الثقافي بين ثقافة هذه الشعوب وبين الثقافة الأمريكية.

كما بدأت رغبة قوية في التعرف على الدين الإسلامي والعقائد الإسلامية، وكذلك رغبة في التعرف على التراث الإسلامي والحضارة العربية الإسلامية، إضافة إلى أهداف أخرى منها الحصول على وظائف في شركات خاصة تتعامل مع العالم العربي، أو الحصول على وظائف في الحكومة الامريكية.

المبحث الرابع: آثار الإقبال الكبير على تعليم اللغة العربية بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر

إن هذا الانتقال المفاجئ في مسار تعلم وتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة أدى إلى تغير وتغيير جذريين وكبيرين في كيفية دراستها وتدريسها. فالأمر بات أمر أولويات أمنية طالما أن الهدف هو استراتيجي. وهذه السياسة الجديدة تركز وتشجع على الكم لا الكيف، وتشجع الطلاب الأمريكيين على تعلم العربية بسرعة وتشجعهم على الانخراط في برامجها الكثيرة والمدعومة مالياً. وفعلاً، ونتيجة هذه السياسة، فقد التحق الآلاف من الأمريكيين بهذا الركب.

من هؤلاء من هو محب للغة العربية، ومنهم من هو كاره لها، منهم من هو محب للعرب ومنهم من هو كاره لهم، منهم من يحترم هذه اللغة وأهلها، ومنهم من لا يحترمها ولا يحترم أهلها، منهم الأذكياء، ومنهم الأغبياء، ومنهم الأكفاء ومنهم من نقصته الكفاءة، فالكل يجري والكل يركض، فالمهم هو الركض والمهم هو الجري.

الكل يركض والكل يجري من أجل الانخراط في حقل تعلم العربية، فحماية الوطن واجب قومي، واللغة العربية فرصة ذهبية تحمي الوطن، أو فرصة ذهبية تحمي من العطالة، وتوفر المنح المالية والوظائف، فالوظائف في هذا المجال كثيرة. وحيث لا يوجد أساتذة أكفاء لتدريس العربية لهذا الرهط الكبير من الناس، فقد بدأت المراكز المعنية بشؤون اللغة العربية تبحث عن أشخاص لتأهليهم. أما الراغبون في تعلم اللغة العربية فكثيرون، وكلهم مستعدون ليصبحوا مدرسين للغة العربية، و«جهابذة» لغة صعبة بوقت قصير.

وكما نوهنا، فقد دخلت اللهجات العامية على الخط الأول وبدأت اللهجات المحلية تنافس اللغة الأصلية في كثير من المناهج التعليمية وخُلطت اللهجات العامية مع الفصحى وصار تدريس الاثنتين معاً لافتاً للانتباه. وصار أستاذ اللغة العربية يرتزق من تدريس اللهجات العامية، وصارت مخرجاً آمناً وسهلاً لمن لا يعرف اللغة العربية جيداً، فالتجأ الكثيرون إليها يبشرون بها ويدقون طبولها، لغاية في نفس يعقوب، تؤذي اللغة وأهلها. وباتت اللهجات العامية مطلباً ضرورياً في مناهج تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة، وصار واضعو المناهج العربية والكتب التدريسية يخلطون عن قصد في كتبهم ما بين اللهجات العامية والفصحى المعاصرة، وصار هذا التوجه هو التوجه المقبول والمطلوب.

وتغيرت الأشياء واضطربت، وحصل واقع جديد تمثله أغلبية ساحقة، وبدأت هذه الأغلبية تسيطر على زمام العملية التربوية وتفرض مفرداتها وثقافتها، وصار المشرفون و«الأساتذة الجدد» يتفلسفون كما يحلو لهم ويتحدثون عن نظريات لغوية حديثة ونظريات عولمة، وأمور أخرى لا نفهمها. واختلطت الأمور والأشياء وصار الخطأ صواباً والصواب خطأً.

نالت اللهجات العراقية والمصرية والمغربية والسورية النصيب الأكبر. وصار التركيز منصباً على لغة المحادثة بعيداً عن الصرف والنحو. وكثيرون من المعنيين بهذا الأمر قالوا بضرورة تعليم اللهجات لأن العرب-حسب قولهم- يتكلمون بأكثر من لغة، لذا لا بد من تدريس الطلاب اللغة نفسها التي يتكلم بها العرب مع بعضهم البعض، أي الخلط في التدريس بين الفصحى والعامية.

وجاءت مفاهيم جديدة تقول إن مناهج تدريس العربية السابقة وطرق تدريسها أمست قديمة وقد أكل الدهر عليها وشرب، وأنها ما عادت تتناسب مع المناهج والنظريات والتوجهات الحديثة. كما تم التركيز على تدريس لغة

الصحافة والإعلام والجرائد والمفردات السياسية والأمنية والاقتصادية، والأغاني الحديثة. واستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون.

ومن الطبيعي أن هذه مثل هذه الجهود الجبارة والمثابرة من قبل الدولة وهذه الأموال الضخمة التي لا تنضب، وهذه المؤسسات والهيئات الكثيرة وراءها، وهذه الخطط المنهجة، قد أفلحت في تحقيق بعض أهدافها، ولم تذهب تلك الجهود سدى.

فاليوم هناك إقبال شديد على تعلّم اللغة العربية في الولايات المتحدة بسبب دوافع عديدة أشرنا إليها، ومن أهمها ضرورات الأمن، والمكاسب المالية التي يحصل عليها الطلاب نتيجة تعلمها ناهيك عن الوظائف المستقبلية التي تنتظرهم سواء في الوظائف الحكومية المتعلّقة بالأمن القومي الأمريكي، أو في الشركات الخاصة التي تتعامل مع العالم العربي كشركات النفط أو البنوك التجارية وغيرها.

وهناك قسم من العرب الأمريكيين، الذين ولدوا في الولايات المتحدة الأمريكية، ولم يتعلموا العربية من قبل، ولم يهتموا بها من قبل، بدأوا الإقبال على تعلم ودراسة اللغة العربية، لغاية انتهازية هدفها التنافس مع الطلاب الأمريكيين على المكاسب المالية أو الوظيفية التي يحصل عليها الطلبة الأمريكيون جراء تعلمهم العربية.

ومن جهة أخرى، بدأت صحوة مختلفة وسط فئات أخرى من العرب الأمريكيين المولودين في الولايات المتحدة هدفها لا يرمي إلى التكسب أو الارتزاق أو الانتهازية، بل يهدف إلى ضرورة تعلم اللغة العربية من أجل التواصل مع وطنهم الأصلي وإعادة الارتباط بجذورهم والتعرف على حضارتهم وتراثهم. كما اندفع قسم كبير من الطلاب الأمريكيين المسلمين من أصول غير عربية لتعلم اللغة العربية من أجل تعميق فهمهم للقرآن الكريم والعلوم الإسلامية.

وتركز هذه المجموعة من الطلاب على تعلم اللغة العربية الفصحى والنحو والصرف كما تركز على دراسة القرآن الكريم والدراسات الإسلامية ودراسة الأدب العربي والتراث الإسلامي، وعلى جماليات اللغة العربية. وهذه الفئة لا تبغي الانتفاع من السوق السائدة ولا تسعى إلى الارتزاق أو الانتهازية، كما أن هناك فئة أخرى من العرب ومن أساتذة الجامعات من الرعيل الأول ما تزال تحافظ على قدسية اللغة العربية وتدعو إلى تعلمها كلغة جمالية أصيلة وليس كهاجس أمني. وهذه الفئة ما تزال تغرد خارج السرب.

لقد ازدادت الوظائف الحكومية المطلوبة وبشكل كبير لمن يتعلمون اللغة العربية كما انفتحت وظائف جديدة في إدارات الدولة ومؤسساتها الكثيرة بما في ذلك السلكين الدبلوماسي والعسكري، وهما سلكان كبيران وهامان في الحكومة الأمريكية. كما انفتحت أعمال ووظائف كثيرة في السلك التعليمي والتربوي، ودخلت اللغة العربية إلى الجامعات بقوة كبيرة وخصصت لها ميزانيات وبدأت اللغة العربية تجذب الطلاب على حساب اللغات الأخرى كالألمانية والإيطالية والروسية على سبيل المثال، وساندت هذه الفورة الفجائية في تعلم اللغة العربية وشجعتها بشكل كبير تلك المساعدات المالية الضخمة والكثيرة من الحكومة الأمريكية التي تدفقت بعد أيلول ٢٠٠١. كما بدأت الجامعات الأمريكية بافتتاح برامج جديدة لدراسة اللغة العربية.

وفي المقابل، ونتيجة لهذه الحالة الفجائية في الإقبال على تعلم العربية بين الأمريكيين، وكما ذكرنا، بدأت صحوة نابعة من حب اللغة العربية ونابعة من حب الإسلام بين أبناء الجاليات العربية والإسلامية في الولايات المتحدة، هذه الصحوة دفعت هذه الجاليات إلى الانكباب على تعلم اللغة العربية بجدية ومثابرة، فالطلاّب المسلمون بدأوا يقبلون بقوة وبشغف على دراسة اللغة العربية من أجل التمكن من استعمالها بشكل جيد ومن أجل التمكن من قراءة وفهم القرآن الكريم والدراسات والعلوم الإسلامية.

كما بدأ كثير من الطلاب من ذوي الأصول العربية في الإقبال على تعلم العربية بجدية لا مثيل لها رغبة منهم في العودة إلى جذورهم والتعرف على ثقافتهم الأصلية، أو طموحاً منهم في الحصول على وظائف في القطاع الخاص أو العمل في الجامعات والمؤسسات التربوية التي تعنى بهذا الحقل، وكأن لسان حالهم يقول: أهل اللغة أولى بالمعروف.

أما عدد الطلاب الأمريكيين الذين كانوا يتعلمون اللغة العربية قبل شهر أيلول ٢٠٠١ فكان حوالي خمسة آلاف طالب إلا أنه قفز بعد سنة واحدة فقط من أحداث أيلول إلى أكثر من ضعفي هذا العدد. والاحصائيات السنوية الواردة تشير إلى اطراد مستمر في الإقبال على تعلم اللغة العربية وتشير إلى زيادة ملحوظة في أعداد الطلاب الذين يرغبون في تعلمها.

المبحـث الخامس: مظاهر اهتمام الحكومة الأمريكيـة بتعليم اللغة العربية

كما نوهنا فقد دخلت الحكومة الأمريكية على خط تعليم وتعلم اللغة العربية بشكل عريض، وأصبحت اللغة العربية مشروعاً حكومياً. فلم يعد الاهتمام بتدريس العربية ينحصر بأقسام اللغات واللغويات في الجامعات والمعاهد التربوية أو مراكز دراسات الشرق الاوسط، بل تجاوز الاهتمام ما ذكرناه. وحيث أن اللغة العربية كما أسلفنا أضحت شأناً قومياً، لهذا قامت الحكومة الأمريكية بالتنسيق بين الوزارات والمؤسسات الحكومية الأمريكية المتعددة لتنفيذ هذا المشروع الوطني، في الولايات المتحدة.

وهكذا بدأت وزارات الدفاع والتربية والتعليم والخارجية بالعمل الجاد على توسيع وتوفير الإمكانيات وتقديم المعونات المالية والمنح للأفراد والمؤسسات من أجل خلق الفرص وبناء برامج جديدة وتنمية البرامج الموجودة وزيادتها لتعليم اللغة العربية في الجامعات والمدارس والمعاهد ومراكز الدولة ومؤسساتها.

وكان الرئيس جورج بوش، الابن، قد أعلن في عام ٢٠٠٥ عن مبادرة جديدة تهدف إلى تعزيز الأمن القومي الأمريكي من خلال توسيع تعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة، وخاصة اللغات الاستراتيجية الرئيسية وعلى رأسها اللغة العربية. وبدأت هذه المبادرة برصيد مالي بلغ أكثر من مائة مليون دولار.

أما برنامج فولبرايت فحصل على تمويل إضافي من أجل إحضار الأساتذة العرب من البلاد العربية للتدريس في الجامعات الأميركية وكذلك من أجل توسيع برامج اللغة العربية المكثفة للأمريكيين الذين يتعلمون اللغة العربية في الدول العربية.

وهذه المبادرة اللغوية لحماية الأمن القومي الأمريكي توفر المساعدات المادية للأمريكيين وتشجعهم على تعلم لغات أجنبية استراتيجية من شأنها أن تحمي

الأمن القومي الأمريكي، وتقف اللغة العربية في المرتبة الأولى على سلم اللغات الاستراتيجية التي تعتبر ضرورة من ضرورات حماية الأمن القومي الأمريكي.

وتعمل هذه المبادرة على توسيع وتطوير برامج تعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات الأمريكية كما توفر الفرص للعاملين في الحكومة الأمريكية وتغريهم وتشجعهم على الالتحاق والانضمام الى برامج تعلم اللغة العربية المتعددة، كما تساعد على فتح برامج تربوية جديدة تسعى لتأهيل وتخريج مدرسين لتعليم اللغة العربية.

أما وزارة الخارجية الأمريكية، فإضافة الى دورها في دفع طلاب المدارس الثانوية والجامعات إلى تعلم اللغة العربية، فهي تتولى الإشراف على برنامج فولبرايت، الذي يوفر للطلاب الأمريكيين فرصة ذهبية لتعلم اللغة العربية من خلال الدراسة في برامج مكثفة. إذ تقدم الخارجية الأمريكية منحاً مالية للطلاب الأمريكيين وترسلهم إلى عواصم وبلدان الدول العربية في برامج منظمة خلال الصيف، أو خلال الفصول الدراسية الجامعية، وتنفق بسخاء على تذاكر طائراتهم وإقاماتهم وطعامهم وشرابهم، كما تنفق بسخاء على المشرفين والأساتذة والإداريين والمستشارين والمنسقين الذين يتولون عملية القيام بترتيب هذه البرامج وتنفيذها. كما تقوم الوزارة بتنسيق برنامج استضافة المعلمين من الدول العربية وإحضارهم لتدريس اللغة العربية في الجامعات والمعاهد الأمريكية.

أما وزارة الدفاع الأمريكية فتساهم بدورها في دعم وتوسيع مبادرة تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، وعلى رأسها اللغة العربية، فتقوم الوزارة بتقديم الدعم المالي والإداري لتعزيز البرامج المشتركة بين وزارة الدفاع الأمريكية وعدد من الجامعات الأمريكية التي تقوم بتدريس العربية، مثل جامعة ميريلاند وجامعة جورجتاون، وتقوم كذلك بتعزيز التعاون بين الجامعات الأمريكية وبعض الجامعات العربية.

وهناك برنامج ومبادرات أخرى حكومية وجامعية وخاصة تهتم بأمور اللغة العربية، وثقافتها، وأهلها، لغايات تعليمية أو استخباراتية.

كما أظهرت الدراسات مؤخراً زيادة كبيرة في معدلات الالتحاق في صفوف تعلم اللغة العربية، وهناك مؤشرات واضحة تشير إلى أن نسبة الإقبال على تعلم اللغة العربية يزداد بشكل أسرع من أي لغة أجنبية أخرى. وعلى سبيل المثال، فقد بلغ عدد طلاب اللغة العربية في الجامعات قبل أيلول ٢٠٠١ رقماً بلغ ٥٥٠٠ طالب إلا أنه وصل في عام ٢٠٠٦ إلى ٢٤٠٠٠ طالب تقريباً. كما أن عدد الكليات والجامعات التي تقوم بتعليم اللغة العربية قد تضاعف تقريباً منذ عام ٢٠٠٢ ولا يزال يتصاعد كل عام.

إن جامعة ميريلاند على سبيل المثال ترعى برنامجاً كبيراً تموله الحكومة الأمريكية مباشرة ويشمل، إضافة لبرامج أخرى، برامج تعليم اللغة العربية وتعليم اللهجات المحكية مثل اللهجات المصرية والعراقية والسورية، ويشمل مشاريع أخرى تتعلق بشؤون الشرق الأوسط.

وتقوم هذه الجامعة بالتعاون مع جامعات عربية في عدة مجالات منها إرسال الطلاب الأمريكيين إلى الجامعات العربية للدراسة فيها، ومن بين هذه الجامعات، جامعة دمشق، التي تقوم بدورها بتدريس اللغة العربية للطلاب الأمريكيين لمدة سنة إضافية كاملة، وعلى أرضها.

ووفقاً لبعض الإحصائيات فإن الطلبة الأمريكيين الذين يدرسون في البلدان العربية قد ازداد بنسبة ستة أضعاف مما كان عليه عام ٢٠٠٢. فقد قفز العدد من حوالي ستمئة طالب عام ٢٠٠٢ الى حوالي أربعة آلاف طالب عام ٢٠٠٧. كما تشير الاحصائيات الدورية إلى زيادة واطراد كبيرين في أعداد الطلبة الأمريكيين الذين يتعلمون اللغة العربية في العالم العربي.

فبينما ارتفعت نسبة الإقبال على تعلم اللغة الإسبانية على سبيل المثال ١٠ في المئة حسب إحصائية رابطة اللغات الحديثة، كما ارتفع الاقبال على تعلم اللغة

الفرنسية بنسبة ٢,٢ في المئة، وارتفع الاقبال على تعلم اللغة الألمانية بنسبة ٣,٥ في المئة، وارتفع الاقبال كذلك على تعلم اللغة الصينية بنسبة ٥١ في المئة كما ارتفع إقبال الطلاب على تعلم اللغة الكورية بنسبة ٣٧ في المائة، فإننا نجد أن الإقبال على تعلم العربية قد ارتفع إلى نسبة ١٢٧ في المئة.

وهكذا أصبحت اللغة العربية في عام ٢٠٠٦ هي اللغة العاشرة من حيث الأهمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهناك احصائية لاحقة تضع اللغة العربية في المرتبة الثامنة من حيث الأهمية بين اللغات العالمية، ولا يزال الاقبال على تعلم اللغة العربية يزداد أهمية، سنة بعد سنة[1]. (يراجع الشكل ١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧ آخر البحث فيها إحصائيات ورسوم بيانية توضح أعداد الدارسين).

أما برنامج المنح الدراسية لتعلم اللغات الاستراتيجية الذي ترعاه وزارة الخارجية الأمريكية والذي بدأ في عام ٢٠٠٦ فهناك إحصائية رسمية تشير إلى تقدم أكثر من اثني عشر ألف طالب للحصول على منح دراسية لتعلم العربية منذ إنشائه وقد حصل بالفعل ٨٠٠ طالب على هذه المنح الدراسية لدراسة اللغة العربية. وإضافة لهذه الإحصائية هناك احصائيات جديدة تؤكد ارتفاع نسبة الطلاب الراغبين في الحصول على منح حكومية من أجل تعلم اللغة العربية ودراستها. وإنما نعرض هذه النقطة من أجل إلقاء نظرة شمولية عامة تؤكد النسبة الكبيرة المتصاعدة في زيادة إقبال الطلاب الأمريكيين على التقدم بطلبات للحصول على منح حكومية لدراسة العربية.

(1) The number of students enrolled in Arabic classes increased by 126.5% from 2002 to 2006. The number of students enrolled in Arabic classes increased by 46.3% from 2006 to 2009. Arabic is the eighth most studied foreign language at US colleges and universities.

ـِّ عام ٢٠٠٢، كانت وزارة التعليم الأمريكية قد أعلنت عن إنشاء «مركز الشرق الأوسط الوطني للغات» ومقره جامعة بريغهام يونغ الأمريكية بتمويل حكومي، ويهدف هذا المركز إلى التركيز على تدريس لغات الشرق الأوسط. والمركز هذا يهتم بعدة لغات شرق أوسطية وأهمها اللغة العربية.

إن مثل هذا التمويل الحكومي الكبير وإن مثل هذه البرامج الجديدة التي تم تأسيسها بعد سنة واحدة من أحداث شهر أيلول ٢٠٠١ إنما يعكس إسراع الحكومة الأمريكية الكبير واهتمامها المتزايد ـِّ تعزيز تعليم لغات وشؤون الشرق الأوسط بشكل جدي وعاجل.

المبحث السادس: المشاكل التي تواجه تعليم اللغة العربية في الواقع الأمريكي

لا بد من القول إنه منذ شهر أيلول ٢٠٠١، أصبح حقل اللغة العربية محط اهتمام كبير في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل الدولة والمؤسسات والجامعات والأفراد والجماعات. وأدى هذا إلى كثير من المشاكل التي لا تعد ولا تحصى المرتبطة بتعليم وتعلم اللغة العربية، ومن أهم هذه المشاكل، كما نراها، أن اللغة العربية تحولت الى لغة سياسية مرتبطة بالأمن القومي الأمريكي، وهذا أخرجها من جوهرها كلغة إلى شيء آخر هو أكثر من لغة، كما أخرجها من عالم اللغويات والآداب إلى عالم الأمن والاستراتيجيات، وأخرجها من عالم الجمال والغنى والعبقرية إلى عالم انفصامي تمليه ضرورات ومتطلبات وأهداف قومية ومطامح ومكاسب فردية وجماعية.

فأن تصبح اللغة العربية ضرورة وطنية وواجب قومي لأمم أخرى، وأن يتعلم الناس منها ما يرونه مفيداً لأمنهم، وأن يهملوا منها ما لا يريدونه منها وما لا يرونه مفيداً لهم، فهذا ظلم جائر بحق اللغة العربية وظلم جائربحق أهلها، كما هو تشويه للغة أصيلة مجبولة بالعبقرية والكمال، وتزييف لها.

وما هكذا أردنا للغتنا أن تكون، وما هكذا نريدها أن تكون.

ومهما اشتد النقاش واختلف، فإن اللغة العربية أصبحت ضرورة وطنية وواجب قومي في الولايات المتحدة. أي أصبحت مطية وسلاحاً لدى الآخر، الذي يريد أن يعلم ويتعلم اللغة العربية على هواه على طريقته، وعلى الشكل الذي يريده، ووفقاً لأولوياته الاستراتيجية المرسومة أساساً وفقاً لأهداف سياسية معينة. والكل يسير، ويركض، ويتسابق من أجل تنفيذ هذا المهمة هذا المشروع.

كما أصبحت اللغة العربية فرصة انتهازية رائعة للأفراد والجماعات في الحصول على وظائف ومناصب وأعمال ومكاسب. وصارت اللغة العربية، بشكلها الجديد، طريقاً سهلاً وهدفاً يرتزق منه الكثيرون من العاطلين عن العمل ومربيات الأطفال وسائقي التاكسي وعمال محطات البنزين الذين تحولوا فجأة إلى أساتذة لغة عربية ومستشارين ولغويين مختصين.

وإذ صارت عملية تعلم اللغة العربية وسيلة ضرورية لأهداف ضرورية، فإن الجميع بات يجري ويتسابق في مضمارها. فاللغة العربية باتت تشبه كرة «مطبلجة» الشكل في ملعب شاسع المساحة، واسع الأطراف، غامض الحدود، الكل يتسابق ويلهث وراءها، كي يمسك بطرف منها، وكي يصيب هدفاً ما، والأهداف كثيرة، والجمهور يصفق لمتسابقيه.

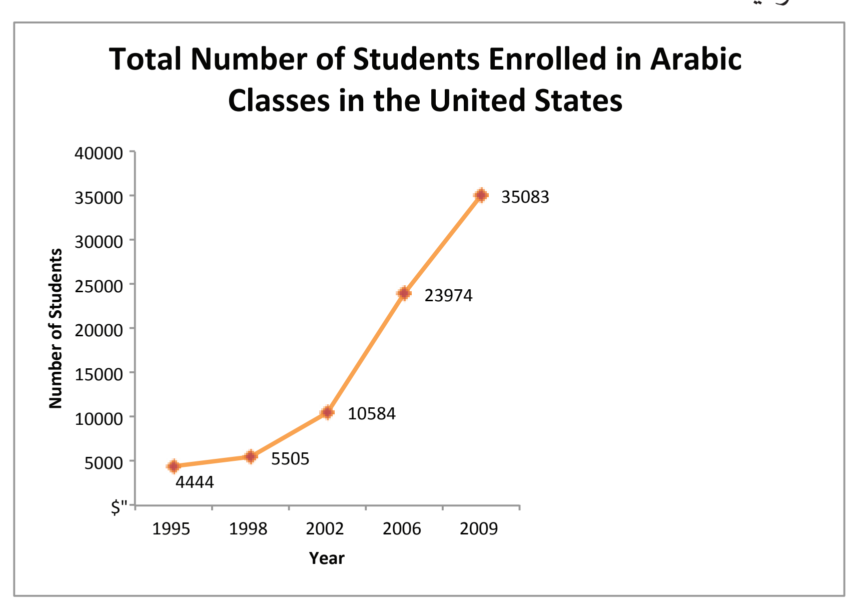
أمام هذه الصورة المأساوية والغريبة والمجحفة نقول إنه لولا فئة قليلة من الذين يرون غير ذلك، لضاعت الثوابت اللغوية والثقافية والحضارية العربية المتمثلة في اللغة العربية، ولحل التشويه والزيف محل الأصلي والحقيقي.

ولولا مجموعة من المؤسسات العربية الثقافية والمراكز العلمية والتربوية التي بدأت بتصويب وتقويم الأمور وإعادتها إلى سياقها ووضعها الصحيح، لاستمرت عملية تشويه اللغة العربية تسير باطراد كبير.

ومن هذه الفئة الطيبة زملائي الذين شاركوا في كتابة بحوثهم في هذا العدد، والأساتذة الذين عملوا على إعداد هذا المشروع وإخراجه للنور، وأخص بالذكر الدكتور عبد الله بن صالح الوشمي، والدكتور بدر بن ناصر الجبر.

ومن بين المؤسسات التي تقوم بتصويب مسار اللغة العربية وتقوم بتقويم مالم يعد قائماً، أخص بالذكر مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز

الدولي لخدمة اللغة العربية التابع لوزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.



الشكل ١

Table 1. Recent Arabic Enrollments (MLA Survey Data)[1]

							% change	
	1998	2002	2006	2009		1998 - 2002	2002 - 2006	2006-2009
Two-year	1,158	1,859	4,384	6,235		61%	136%	42%
Undergraduate[2]	3,212	7,502	17,442	28,066		134%	132%	60%
Graduate	445	531	940	782		19%	77%	-20%
Total	**4,815**	**9,892**	**22,766**	**35,083**		**105%**	**130%**	**54%**

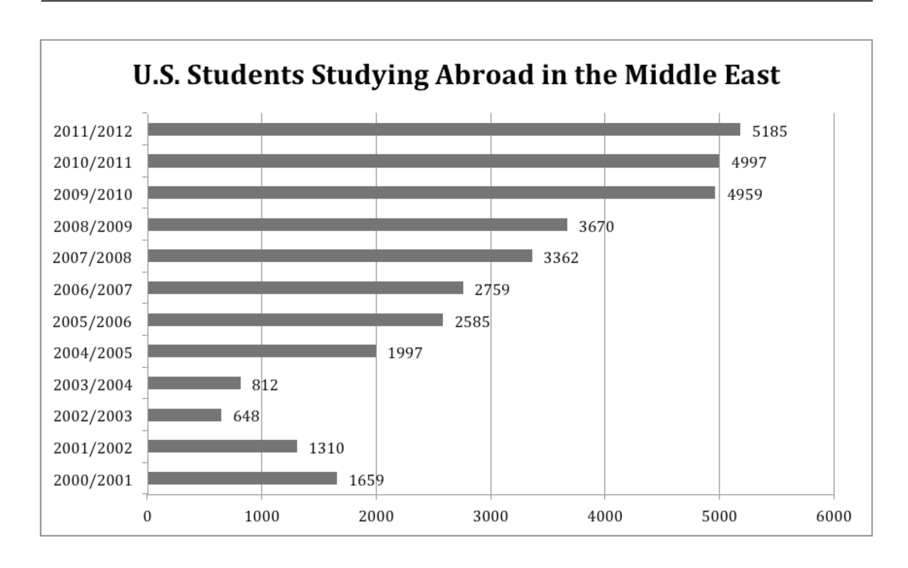
الشكل ٢



Table 6. Arabic Growing Pains

	Institutions Offering Arabic				Total Students		
Institution Type	**1998**	**2002**	**New**	**%Δ**	**1998**	**2002**	**%Δ**
Two-year	14	34	20	143	643	1,117	74
Liberal Arts	10	24	14	140	132	402	205
Master's	12	37	25	208	303	895	195
Doctoral	65	103	38	59	2139	4988	133
Doctoral with ME NRC	15	17	0[8]	0	1,346	1,936	44

الشكل ٣



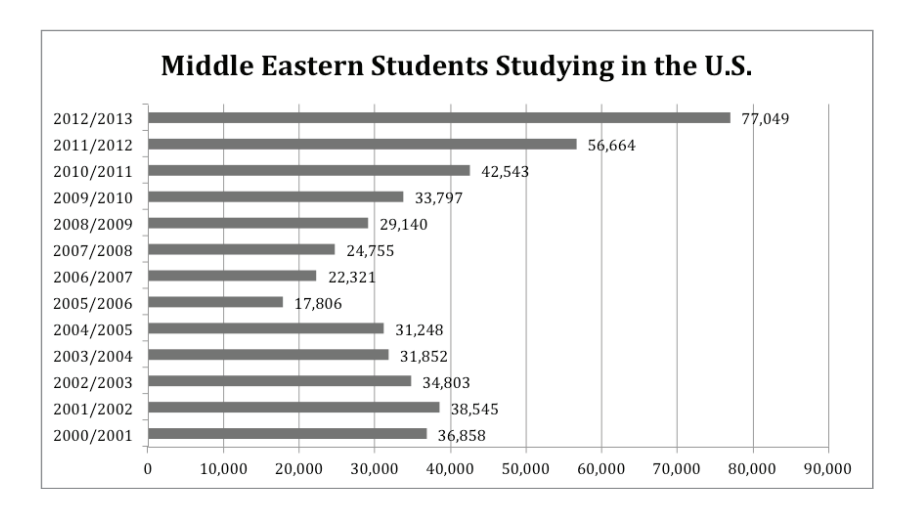
الشكل ٤

Number of U.S. Students Studying in the Middle East

U.S. Study Abroad: 4,997 students studied abroad in the Middle East in 2010/11, a 0.8% increase over the previous year.

Top 10 Destinations	2009/10 Total	2010/11 Total	% Change
Israel	3,146	3,441	9.4
Jordan	745	731	-1.9
United Arab Emirates	634	474	-25.2
Lebanon	86	117	36.0
Qatar	84	67	-20.2
Syria	104	50	-51.9
Oman	48	36	-25
Kuwait	30	30	0
Saudi Arabia	14	18	28.6
Bahrain	31	16	-48.4

الشكل ٥



الشكل ٦

The number of students from the Middle East in the U.S. increased by 33.2% in 2011/12 to 56,664 students.

Place of Origin	2011/12 Total	% Undergraduate	% Change
Bahrain	438	69.9	7.1
Iran	6,982	6.5	24.1
Iraq	809	20	31.3
Israel	2,490	30.5	-7.8
Jordan	2,062	28.6	3.0
Kuwait	3,722	66.3	24.1
Lebanon	1,350	25.5	-7.7
Oman	538	36.2	71.9
Palestinian Territories	331	36.6	0
Qatar	979	78.8	36.7
Saudi Arabia	34,139	42	50.4
Syria	458	36.5	-12.9
Saudi Arabia	34,139	42	50.4
Syria	458	36.5	-12.9
United Arab Emirates	2,097	68.2	12.1
Yemen	269	54.6	0.4

الشكل ٧

المراجع:

- http://www.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?flsurvey_results
- http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey_pr.pdf
- http://nmelrc.org/documents/Misc%20Docs/MELangFinal.pdf
- http://nmelrc.org/documents/Misc%20Docs/MELangFinal.pdf
- http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/All-Destinations
- http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/Fact-Sheets-by-Region/2012
- http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/International-Students/All-Places-of-Origin

البحث الثاني:

تجارب قياس الكفاءة[1] في اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية

أ. د. مهدي العش
- تولى كرسي الأبحاث للغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك سعود بالرياض (٢٠١١-٢٠١٣).
- نال شهادة الدكتوراه في تعليم اللغات الأجنبية من جامعة ولاية أوهايو عام ١٩٨٧.
- عضو ومستشار في المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ومدرب ممتحنين فيه.
- له أكثر من ثلاثين كتاباً وبحثاً منشوراً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- وضع امتحان الكفاءة للغة العربية، ووضع المعايير الاحترافية لمدرسي اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية.
- عضو المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المدرسين في الولايات المتحدة NCATE (٢٠١٢ إلى الآن)

ملخص

لا يزال القائمون على تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية والولايات المتحدة على وجه الخصوص يسعون إلى رفع تعليمها واختبارها إلى مصاف اللغات العالمية الأخرى. وبالرغم من أن العربية تتميز بخصائص معينة سنتناولها في سياقها فقد مرت بمراحل عديدة كغيرها من اللغات متأثرة بالاتجاهات الجديدة التي وصلتها من علم اللغة العام والتداولية اللغوية ومجال تعليم

---

(١) المقصود بالمصطلح «كفاءة» المقدرة اللغوية العامة، ويشير المصطلح الآخر «كفاية» إلى أحد مكوّنات الكفاءة كمعرفة المفردات وبعض جوانب النحو والمعرفة الاجتماعية الثقافية وأساليب تعويضية لنقل المعنى إن وجدت ثغرات في المقدرة اللغوية.

اللغات الثانية والأجنبية. وبما أن التعليم والتقييم٢ يسيران جنباً إلى جنب فقد انعكست هذه المؤثرات على تقييم الكفاءة في العربية. وكان على رأس المؤثرات عنصران هامان أولهما التحول النظري الذي بدأ يلقى قبولا لدى المعنيين بتعليم اللغات وتقييمها منذ ثمانينات القرن العشرين، وثانيهما مفهوم الكفاءة اللغوية ومستوياتها. سيتناول هذا الفصل هذين المفهومين المفصليين لتبيين الخلفية النظرية، ثم يعرض بعض الاختبارات المتوفرة في الولايات المتحدة باختصار، وأخيرا يتناول عملية اختبار الكفاءة الشفوية الخاص بالمجلس الأمريكي بالتفصيل.

المبحث الأول: التحوّل النظري

تحدث التحولات النظرية في سائر مناحي المعرفة، وهي لا تحدث بالتدريج غالبا وتكون نتيجة لتغيّر في النظرة إلى الوضع القائم في مجال معيّن وطرح أسئلة متعمقة حول جوانبه المختلفة. وقد يحدث أكثر من تغير نظري واحد في مجال معرفي معيّن، يطلق عليه تسميات مختلفة كالمقترب والنظرية.

ففي مجال تعليم اللغات وتقييمها لاحظنا تحولات جزئية عبر السنين من مقترب القواعد والترجمة إلى استخدام اللغة بكل مهاراتها إلى الاهتمام بالتواصل، إلا أنها جميعا كانت تهتم بالنص وكيف يمكن للمدرس بناء فهم مقبول له. يمكننا اليوم عزل عدد من الأوجه بدأت في الظهور في سبعينات القرن العشرين وازداد زخمها في الثمانينات وصارت بمجموعها الآن النظرية المقبولة في الغالبية الساحقة من برامج تعليم اللغات الثانية وكذلك بعض اللغات الأولى كالإنكليزية والفرنسية.

أوجه التحول النظري

١. التركيز على المعنى دون إهمال المبنى. كان الاهتمام سابقا يركز على تقديم مفردات وبنى نحوية بمعزل عن سياقها اللغوي الاجتماعي، بينما نهدف الآن إلى فهم القصد من اللغة وليس مجرد معاني الكلمات المنفردة (Halliday and Matthiesen, 1999).

٢. التركيز على الشمولية والسياق الذي تستخدم فيه اللغة مقابل الاهتمام بخصائص النص وجزئياته.

٣. دور الدارس ودور المدرس: كان للمدرس هيمنة شبه تامة على عملية التعليم، واقتصر دور الدارس على التلقي. أضحى الدارس في هذا التحول الأخير مركز النشاط في قاعة الدرس وفاعلاً في سير العملية التعلمية ويتحمل مسؤولية تعلمه (Candlin and Nunan 1987)، فهو

الذي يقوم بأداء الوظائف اللغوية ويتعاون مع أقرانه في تنفيذ مهمة لغوية ويختار النصوص المناسبة لمعالجتها (Barbara L. McCombs and Lynda Miller 2007) . أما المدرس فيبتعد الآن قدر الإمكان عن دور المحاضر ويولي اهتمامه لتنظيم العملية التربوية وتسهيلها ومراقبتها بوعي، والقيام بتصميم الأنشطة وتقديم التقييم المناسب لأداء الدارس (Nunan 1988, 1989; Richards and Rodgers 1986).

٤. مراعاة الفروقات الشخصية. إن التنوع بين الدارسين هو القاعدة.

٥. أهمية العنصر الشعوري لدى الدارس والسعي إلى رفع مستوى الدافعية لديه.

٦. التركيز على فهم المقصود من المدخل اللغوي وليس على التفاصيل.

٧. تبني مبادئ علم النفس الذهني الاجتماعي والابتعاد عن النظرة السلوكية.

٨. الاهتمام بمعنى اللغة في سياقها الثقافي الاجتماعي والابتعاد عن اللغويات التركيبية.

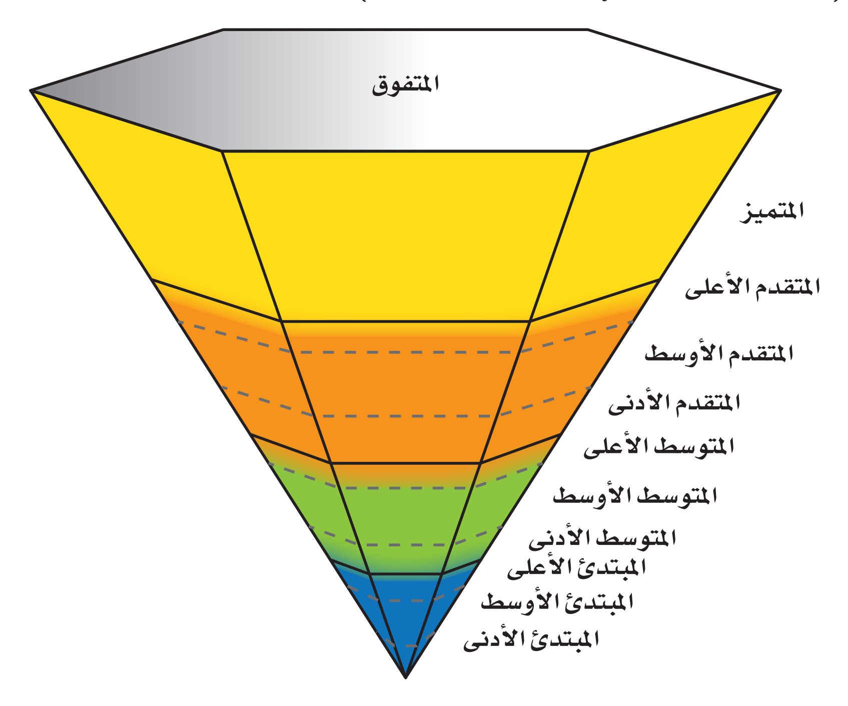
٩. اتباع المقترب التواصلي وتنمية قناعة الدارس بضرورة التعايش مع التشوش اللغوي وعدم الوضوح مؤقتا.

١٠. التركيز على التعلم التعاوني بين الدارس وأقرانه (كالعمل في مجموعات) وبينه وبين المدرس.

١١. الالتفات إلى أنواع من التقييم البديل الذي يحاكي حالات الأداء اللغوي في السياق الاجتماعي، رغم أن إعداده يستغرق وقتا أطول ويتطلب تكلفة أكبر وخبرة أعظم مما هو مطلوب في التقييم التقليدي، وقد يعاني التقييم البديل من تدني نسبة ثباته (Goodman, Goodman, & Hood, 1989) وهو إحدى صفتين أساسيتين لأي اختبار: الصلاحية والثبات.

المبحث الثاني: حركة الكفاءة اللغوية

انتشرت حركة الكفاءة اللغوية في ثمانينات القرن العشرين انتشارا واسعا في الأوساط الأكاديمية بواسطة اختبار الكفاءة الشفوية الذي اعتمد أساسا على الاختبارات المستخدمة في الحكومة وعلى معاييرها منذ خمسينات القرن ذاته. إنّ مصطلح «كفاءة» يعني باختصار شديد «ما يستطيع المرء فعله باللغة» (ACTFL Proficiency Guidelines 2012).



الشكل ١

سلّم أكتفل لتقييم الكفاءة اللغوية (من موقع أكتفل على الشابكة معدلاً)

قام المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بتعديل المعايير الحكومية لتتناسب والوسط الأكاديمي من خلال منحة حصل عليها من الحكومة الاتحادية

وعلى منحة أخرى في ذات العام لتدريب المدرسين على أصول إجراء المقابلات الشفوية وتقييمها. وقد أثر هذا التوجه نحو الكفاءة اللغوية على أساليب تعليم العربية وتصميم مناهجها في الولايات المتحدة (Allen, 1992). ويضيف الأستاذ الدكتور ألن أن من تأثيرات حركة الكفاءة أيضاً التعليم بصورة مغايرة للتقليد الشائع، إذ لا يتم بالطريقة التي اكتسبت فيها اللغة بل طبقاً لاكتشاف موقع الدارس في سلسلة الأنشطة المتدرّجة حسب سلّم أكتفل.

في بداية تلك الفترة كان أنموذج الناطق الأصلي باللغة هو الهدف في العمليتين التقييمية والتعليمية على حد سواء، إلا أن صعوبة تعريف «الناطق الأصلي» باللغة العربية حوّل الاتجاه نحو اعتماد الوظائف اللغوية (المعيار الأساس بين معايير أكتفل الأربعة) التي يمكن للناطق تأديتها بالنظر إلى كل المعايير الثلاثة الأخرى، وذلك لأنه لا وجود لناطق أصلي بالعربية الفصحى المعاصرة، فكل أبنائها يتعلمونها في المدرسة كلغة ثانية (Winke and Aquil 2006).

إن الكفاءة كما هو مذكور في إرشادات الكفاءة لعام ٢٠١٢ ليست طريقة تعليمية ولا هي وصفة لبناء منهج تعليمي، بل مبدأ تنتظم حوله الأنشطة التعليمية لتحقيق هدف واضح المعالم وهو الوصول إلى أحد مستويات اللغة، ويعني هذا المفهوم بكلمات أخرى تحقيق التوصيفات الأدائية التي ينطوي عليها الهدف. إن هذا الأسلوب، إن طُبِّق منهجيا، يهيئ الدارس لعملية تقييم كفاءته (Allen 1992). قد يعترض بعضهم على هذا القول مدعياً أن مفهوم الكفاءة يشجع على تعليم هدفه تحضير الدارس للاختبار. ولا أرى ضيراً في ذلك لسببين: أولا، كون مفهوم الكفاءة عاما شاملا، فلا فرصة هناك لتلقين الدارسين مادة معينة تكون جزءا من الاختبار. ثانياً، تشكل الوظائف اللغوية لأحد مستويات اللغة نظاما مغلقا محدودا يستفاد منها في جعلها لبَّ أنشطة صفية أو خارجية لمستوى ما تستخدم في تحقيقها مجالات استخدام اللغة المناسبة لمستوى معيّن بالإضافة إلى المواضيع الملائمة لتلك المجالات والمفردات

والبنى النحوية اللازمة لكل ما سبق. فإذا تعلم الدارس استخدام اللغة من خلال القيام بتلك الأنشطة فقد حقق الغرض من التعليم وبالتالي اكتسب ما يفترض به أن يكتسبه وأضحى مهيئاً لاجتياز اختبار الكفاءة حسب مستواه بنجاح.

المبحث الثالث: بعض اختبارات الكفاءة اللغوية المتوفرة داخل الولايات المتحدة

هناك عدد لا بأس به من الاختبارات لقياس درجة الكفاءة في العربية، هذا إلى جانب عدد غير محدود من اختبارات التحصيل[1] التي تنتج في المعاهد والجامعات محليا بالإضافة إلى اختبارات هجينة (مثلاً اختبار «الكفحصيل» أي الكفاءة والتحصيل على غرار المصطلح الأمريكي prochievement test) وهي تتخذ من اختبار الكفاءة نموذجا لها لكن مادتها محدودة تقتصر على المادة المقررة فقط. حتى العام ٢٠٠٦ كان هناك سبعة اختبارات كفاءة بعضها للكلام وبعضها الآخر للمهارات الثلاث الأخرى أنتجت في الولايات المتحدة وتستخدم فيها (Winke and Aquil 2006).

١. اختبار أكتفل للكفاءة الشفوية (يتم وجها لوجه أو عبر الهاتف). وهناك أيضاً اختبارا القراءة والكتابة من أكتفل لم يرد ذكرهما. وكذلك اختبار الكلام المحوسب من أكتفل أيضا حيث يستمع الممتحَن إلى وصف للمهمة التي ينبغي له القيام بها وقراءة محتواها على شاشة الحاسوب ومن ثمّ يقوم بأدائها شفوياً. يقيّم الأداء مقيّمون مدربون طبقاً لمدى نجاحه في الاقتراب من تحقيق الوظائف بالنظر إلى المعايير.

٢. اختبار الكفاءة في العربية (راجي رمّوني ومركز اللغويات التطبيقية في واشنطن). خمسون سؤالاً لتقييم الكفاءة في القراءة، يليها خمسون سؤالاً لتقييم الكفاءة في الاستماع.

٣. اختبار الكفاءة في القراءة (مهدي العش، جامعة أوهايو الحكومية). لا تذكر المؤلفتان (Winke and Aquil 2006) اختبار الكفاءة بالكتابة من المصدر نفسه.

---

(١) اختبار التحصيل محدد بمادة مقررة هدفه معرفة درجة تمكن الدارس من هذه المادة المقررة.

٤. اختبار الكفاءة في الكلام (راجي رموني ومركز اللغويات التطبيقية). لا يعتمد المقابلة الشفوية أسلوباً بل على أسئلة صوتية مسجلة مع كتيّب يحوي صوراً تصف موقفاً أو وظيفة باللغة العربية. يتم تسجيل الأداء على شريط آخر يرسل إلى مركز اللغويات التطبيقية ليقيّم وفق نظام خاص يأخذ بالاعتبار سلّم أكتفل ومستوياته.

٥. الاختبار الشبكي للكفاءة بالعربية (مركز اللغويات التطبيقية)، وهو تعديل لاختبار رموني والصيني ويعتمد إرشادات أكتفل.

٦. اختبار الكفاءة في العربية في الاستماع والقراءة والكتابة (جامعة نيويورك)

٧. اختبار ألتا اللغوي من مركز اللغويات التطبيقية (هاتفي - استماع، كلام، كتابة)

بالرغم من تنوع تصاميم أسئلة اختبارات الكفاءة في المهارات الأربع إلا أنها جميعاً تنضوي تحت مفهوم الكفاءة، وكل ما يطلب من الدارس فعله يكون في مستوى معيّن ويستهدف وظائف ذلك المستوى، ويستخدم الاختبار المعايير الثلاثة الأخرى (المحتوى والسياق، والسلامة اللغوية، وشكل النص) التي سنتناولها بتفصيل أكبر أدناه.

المبحث الرابع: مستويات أكتفل والمستويات الحكومية

كما ذكِر أعلاه إن المستويات الستة الحكومية وتوصيفاتها تشكل الأساس لإرشادات أكتفل التي هي تعديل للنموذج الحكومي ليتناسب والوسط الأكاديمي. هناك توازي كامل بين المستويات الحكومية ١ و٢ ومستويات أكتفل المبتدئ والمتوسط والمتقدم. فالأولى لها مستوى ثانوي واحد، والأخيرة لها مستويات ثانوية ثلاثة (أدنى، أوسط، أعلى). أما المتميز فيفتقر إلى المستويات الثانوية. والسبب يكمن في عدم اختبار المستوى المتفوق في الوقت الحاضر، فتحديد المستويين الثانويين الأوسط والأعلى للمتميز يقتضي أداء مهام لغوية تنفذ في المستوى المتفوق. إن المستويين الثانويين الأوسط والأعلى يشتملان على أوجه من الأداء في المستوى التالي الأعلى، فالأوسط يحتوي نحو خمسين بالمئة من الأداء في المستوى الرئيس التالي الأعلى، بينما معظم الأداء في المستوى الثانوي الأعلى هو من المستوى الرئيس التالي. وبما أن مستوى المتفوق المستحدث عام ٢٠١١ لا يُختبر حتى الآن، فليس له مستويات ثانوية بسبب عدم وجود مستوى رئيس أعلى منه ، وهو يشمل المستويين الحكوميين الرئيسين ٤ و ٥ كما هو موضح في الشكل التالي.

سُلّم أكتفل لتقييم الكفاءة الشفوية	سُلّم التقييم الحكومي
المتفوّق (٢٠١١)	٥
المتفوّق (٢٠١١)	٤
المتميّز	٣
المتقدم	٢
المتوسط	١
المبتدئ	٠

الشكل ٢ – سلّم أكتفل والسلّم الحكومي

وما قد يبدو للقارئ قصوراً في سلّم أكتفل مبرر في مجال استخدامه، فمعظم دارسي اللغات الأجنبية في الجامعات لا يتجاوزون المستوى المتقدم غالباً. لكن بسبب التنامي الملحوظ في أعداد الدارسين المتقدمين الذين أتيحت لهم فرصة الدراسة في الخارج في برامج متقدمة كبرنامج فلاغشب بسبب الزيادة المعتبرة في تمويل الدراسة أسفر عن وجود أعداد من الطلاب في المستوى المتميز في معظم البرامج الجامعية الرئيسة مما اقتضى إضافة المستوى المتفوق، لأن العينة لا تكون صحيحة إن لم تحتو مهام من مستوى أعلى من مستوى الأداء.

إن مفهوم الكفاءة ليس نظرية مجردة غير قابلة للتطبيق، وهو ليس معقدا أو عصيا على الفهم، بل نظام المقصود به أساسا تقييم المقدرة اللغوية وفق معايير محددة. باختصار شديد هو ما يمكن للناطق فعله باللغة في أحد المستويات.

المبحث الخامس: مستويات أكتفل الخمسة ومعايير التقييم الأربعة

في الشكل ٣ توصيفات مختصرة للمقدرة الوظيفية في كل مستوى مستمدة من الإرشادات الكاملة (ACTFL Guidelines 2012) ووصف للمحتوى والسياق ومعنى السلامة اللغوية وأخيراً شكل النص المتوقع في كل مستوى.

المستوى	وظائف اللغة	المحتوى والسياق	سلامة اللغة	شكل النص
المتفوّق	يستخدم لغة راقية بليغة ويعدّل كلامه وفق جمهوره ويستطيع الإقناع وتمثيل وجهة نظر الآخرين والقيام بالترجمة الفورية لكبار الزائرين.	سائر المواقف الرسمية وغير الرسمية، مواضيع متنوعة تنوعا كبيرا عامة وخاصة.	لا وجود لأنماط من الأخطاء النحوية، لا تؤثر الأخطاء المتناثرة إن وجدت على التواصل أو تحوّل اهتمام السامع عما يقال.	خطاب مستفيض يحوي أمثالاً وإشارات ثقافية عديدة
المتميّز	مناقشة مستفيضة للمواضيع، رأي مدعم بالحجج، افتراضات، مواقف غير مألوفة لغويا.	معظم المواقف الرسمية وغير الرسمية، مواضيع متنوعة تنوعا كبيرا، عامة وخاصة.	لا وجود لأنماط من الأخطاء النحوية، لا تؤثر الأخطاء على التواصل أو تحوّل اهتمام السامع عما يقال.	خطاب مستفيض
المتقدم	يسرد ويصف في الماضي والحاضر والمستقبل ويتغلب على تعقيدات غير متوقعة بشكل فعال.	معظم المواقف غير الرسمية وبعض الرسمية منها، مواضيع شخصية وذات أهمية عامة.	يفهمه الناس العاديون ممن ليس لديهم احتكاك بدارسي العربية من الأجانب.	الفقرة

المستوى	وظائف اللغة	المحتوى والسياق	سلامة اللغة	شكل النص
المتوسط	يخلق معانيه باللغة، يبدأ حوارا بسيطا ويتابعه وينهيه باستخدام أسئلة وإجابات بسيطة.	بعض المواقف غير الرسمية وعدد محدود من المواقف التفاعلية، مواضيع مألوفة متوقعة تتعلق بالحياة اليومية.	يمكن لمن يتعامل مع غير الناطقين باللغة أن يفهمه مع طلب الإعادة.	الجملة
المبتدئ	أدنى مراحل التواصل باستخدام عبارات ثابتة أو محفوظة وقوائم من المفردات. لا وظائف لغوية	معظم المواقف العادية، وجوه الحياة اليومية المألوفة.	يصعب فهمه حتى ممن اعتاد التعامل مع غير الناطقين باللغة.	الكلمة أو العبارة

الشكل ٣ – المستويات الرئيسة ومعايير التقييم

الوظائف اللغوية: هي باختصار ما يفعله الناطق باللغة لنقل معانيه للآخرين. يجدر التنويه أن المقدرة الوظيفية في مستوى ما لا بد أن تكون ثابتة في كل مجالات الأداء، أي لا تهبط عن متطلبات المستوى وتستوفي شروط كل المعايير الأربعة لذلك المستوى. كل مستوى من مستويات الكفاءة له عدد من الوظائف اللغوية المحددة التي ينبغي على الناطق أداؤها بنجاح فيكون بذلك قد حقق كفاءته في هذا المستوى. في الشكل ٣ وصف مختصر جدا لوظائف كل مستوى.

المحتوى والسياق: معيار يهتم بالمفردات والتراكيب النحوية اللازمة والمناسبة لكل مستوى، والسياق الذي تستخدم فيه اللغة. إن السياقات اللغوية في إرشادات أكتفل مرتبة وفق تسلسل هرمي من أعلى المستويات إلى أدناها، بما فيها من وظائف لغوية ونوع اللغة المتوقعة وكميتها. وعبارة «المحتوى» تشير إلى المواضيع التي تتناولها الوظيفة اللغوية، وهي الأكثر تنوعاً، فالمحتوى يعتمد عل اهتمامات الممتحَن وخبرته ومعرفته السابقة.

سلامة اللغة: ليس المقصود بهذا المعيار الدقة اللغوية في جميع المستويات كما يخيل لبعض مدرسي اللغة، بل يعرّف هذا المفهوم بصورتين: (١) درجة الدقة اللغوية اللازمة لنقل المعنى بنجاح، (٢) درجة فهم اللغة الصادرة عن المتحَن وقبولها من السامع. وهذا يعود إلى السامع الذي يتلقى ما يقال، وقد يكون هؤلاء متدرجين من الأكثر تعاطفا إلى الأقل تعاطفا: المدرس، أو مَن له خبرة بالتعامل مع غير الناطقين باللغة عموما كمدرسي اللغة الآخرين، أو من لديه تعاطف معهم كأفراد الهيئة الإدارية التي تتواصل معهم بانتظام، أو من لا صلة له بهم البتة من عامة الناس.

تعتبر الكفايات في الشكل ٤ مكونات السلامة اللغوية ودرجة تحقيقها كاملة تتناسب والمستوى اللغوي.

الطلاقة	سرعة الكلام، واستخدام أدوات الربط لجعل الكلام مترابطا
قواعد اللغة	حسن استخدام قواعد النحو والصرف
الكفاية التداولية	القدرة على استخدام أدوات الخطاب المختلفة لنقل المعنى بما في ذلك المتطلبات الاجتماعية، والأساليب التعويضية حين لا تسعفه كفاياته الأخرى
النطق	القدرة على إنتاج الأصوات المنفردة البسيطة والمفخمة والمدغمة بالإضافة إلى التنغيم والترقيق والنبرة وغيرها من الصفات الصوتية
الكفاية الاجتماعية اللغوية	القدرة على استخدام اللغة استخداما مناسبا للمواقف الاجتماعية المختلفة في سياق اللغة الثقافي واستخدام الإشارات الثقافية والعبارات الاصطلاحية
المفردات	سعة حصيلة الناطق والالتزام بقواعد استخدامها

الشكل ٤ - الكفايات المكوّنة لمعيار السلامة اللغوية

شكل النص: لكل مستوى لغوي نوع معيّن من النص يميزه. فالمتفوق والمتميز ينتجان نصا مستفيضاً يعالج المواضيع معالجة موسعة ويتصف بسعة المفردات معظمها قليل الشيوع وبالتراكيب غير البسيطة وبالاستخدامات البلاغية.

والمتقدم ينتج نصاً بمستوى الفقرة أو سلسلة من الفقرات، وما يميز نص المتقدم ليس طوله فقط، بل ترابطه باستخدام أدوات الربط وبترتيب الأفكار فيه. لولا الترابط لكان النص سلسلة من الجمل. أما النص في المتوسط فهو جملة أو سلسلة من الجمل، وكل جملة تعبّر عن فكرة تامة أثناء الحديث، ونص المبتدئ كلمة مفردة أو عبارة.

المبحث السادس: المستويات الرئيسة والمستويات الثانوية

من الجوانب الهامة ضمن مفهوم الكفاءة أنها تنقسم إلى مستويات يتميز كل منها بصفات محددة كما هو مبيّن في الشكلين ١ و٣. إنّ لكل مستوى رئيس حدين يتمثلان بالخطوط الغامقة في الشكل ١، الأعلى منهما يفصل بينه وبين المستوى الرئيس التالي الأعلى، والأسفل يفصل بينه وبين المستوى الرئيس الأدنى.

المستوى الرئيس: تدل توصيفات كل مستوى رئيس (متفوق، متميز، متقدم، متوسط، مبتدئ) على ما يستطيع مستخدم اللغة فعله عموماً في مستوى ما بصورة ثابتة، وتوضح الإرشادات كذلك سمات النص من درجة تعقيده وطوله وشكله إلى درجة سلامة لغته.

المستوى الثانوي: لكل مستوى رئيس (من المبتدئ إلى المتقدم) ثلاثة مستويات ثانوية (أدنى، أوسط، أعلى)، أما المتميز والمتفوق فليس لهما مستويات ثانوية. والمستويات الثانوية (أو الفرعية) ليست مقسمة بالتساوي ضمن المستوى الرئيس، ويحتل المستوى الثانوي الأوسط مساحة أوسع بكثير من المستويين الآخرين. ويجدر الانتباه إلى أن الغرض الرئيس من المستويات الثانوية هو تقييمي، أي يعلم المقيّم من الوصف مع أي مستوى ثانوي يتوافق الأداء موضوع التقييم، ومن ثم يقدم تقييمه النهائي مشتملاً على المستويين الرئيس والثانوي (متوسط أدنى، مثلاً) ٤ (انظر الملحق ١ للاطلاع على توصيف للمستويات الرئيسة ومستوياتها الثانوية الثلاثة).

١. **المستوى الثانوي الأدنى:** أداء ثابت في المستوى الرئيس يستوفي جميع متطلباته لكنه الحد الأدنى منه. كأنّ مستخدم اللغة يوشك أن يهبط إلى المستوى الأدنى (لكنه لم يهبط).

٢. **المستوى الثانوي الأوسط**: فيه إما أداء قوي في المستوى الرئيس من ناحية كمية اللغة ونوعيتها، أو أنّ فيه بعض صفات المستوى التالي الأعلى (حوالي ٥٠ بالمئة) لكنه غير ثابت في ذلك المستوى الأعلى.

٣. **المستوى الثانوي الأعلى**: معظم الأداء في المستوى التالي الأعلى (ليس بعضه أو كله). يمكن تصور هذا الأداء على أنه هابط من المستوى التالي الأعلى. يمكن لمستخدم اللغة في هذا المستوى الثانوي القيام بوظائف المستوى التالي الأعلى ويكون شكل النص والمفردات والتراكيب والسياق وسلامة اللغة متسقة إلى حد بعيد مع مثيلاتها في المستوى التالي الأعلى.

المبحث السابع: عملية تقييم الكفاءة في الكلام

يتم بواسطة المقابلة الشفوية، والغرض منها الحصول على عينة من الكلام قابلة للتقييم، لأن تقييم الكلام في نظام أكتفل والنظام الحكومي يعتمد على العينة كأساس للتقييم. لذلك فإن الحصول على عينة صالحة أمر في منتهى الأهمية. تبدو عملية تقييم الكلام لأول وهلة وكأنها مسألة انطباعية، لكنها في الحقيقة تعتمد على هيكل محكم يُتّبع بدقة في كل مراحل العملية. ولا بد للممتحِن أو المقيِّم استيعاب العملية بكل أبعادها ومفاهيمها والتدرب على إجرائها تدريبا مكثفا للوصول إلى مرحلة الترخيص. يمكن تقسيم العملية إلى خمس مراحل تكوّن هيكلها كما يأتي:

١. **الإحماء:** الهدف من هذه المرحلة شعوري وإجرائي وتقييمي، ففيها نُشعر الناطق بالراحة من خلال طرح أسئلة أو مناقشة مواضيع بسيطة. والهدف الإجرائي جمع عدد من المواضيع من المتكلم لمناقشتها بتفصيل أكبر في المراحل اللاحقة، والهدف التقييمي تكوين فكرة مبدئية عن مستواه. مدة هذه المرحلة ٦–٨ دقائق حسب مستوى الممتحَن.

٢. **أسئلة التحقق:** هذه الأسئلة تطرح للتأكد من صحة التخمين الأولي للمستوى أو في ما نظن أنه مستوى الممتحَن. فإن كان التخمين ضمن مجال المتوسط مثلاً فإن الممتحِن يسأل أسئلة تستهدف وظائف المتوسط. من الإجابات يعلم إن كان تخمينه صحيحا. فإن كان كذلك فيستمر في تقديم مهام المتوسط للممتحَن ليتأكد من ثباته في هذا المستوى وأن الأرضية (انظر الفقرة أدناه) قوية. وهذه الأسئلة فرصة تعطى للممتحَن كي يبيّن مواطن القوة لديه من وظائف لغوية وطلاقة ومفردات وسلامة لغوية.

٣. **أسئلة السبر:** هي أسئلة تطرح في مستوى أعلى من مستوى الممتحَن (أو ربما أدنى لأن السبر يمكن أن يكون نحو الأعلى أو الأسفل). والغرض منها تبيّن مواطن الضعف وتحديد النقطة التي يفشل فيها الممتحَن في أداء المهمة بنجاح مما يتيح للممتحِن تحديد سقف المقابلة (انظر أدناه). ويتم تحديد السقف بما يسمى التعطل اللغوي (أدناه). هناك نتيجتان أساسيتان لهذه المرحلة: (١) فشل الممتحَن في أداء المهام المقدمة له مما يؤكد صحة مستوى الأرضية المحدد بأسئلة التحقق، و(٢) نجاح الممتحِن في تأدية جميع المهام مما يقتضي تغيير مستوى الأرضية وبناء سقف جديد.

٤. **الموقف التمثيلي:** هذه المرحلة إلزامية في المستويين المتوسط والمتقدم لكنها اختيارية في المبتدئ والمتميز. فإذا كان أداء المبتدئ قويا مثلا فيمكن إعطاؤه موقفا من المتوسط وكأنه سؤال سبر. الغاية من المواقف هو الحصول على عينة من تأدية مهام لا يمكن الحصول عليها من التبادل الحواري. يعطى الموقف في الربع الأخير من المقابلة.

٥. **الإنهاء:** غايته نفسية إذ أنه يعود بالممتحَن إلى مستوى مريح له بعد تعامله مع أسئلة السبر التي تتجاوز مستواه.

التعطل اللغوي

يظهر التعطل اللغوي نتيجة لأسئلة السبر التي تتجاوز مستوى الممتحَن ويتجلى بعدة مظاهر:

١. التوقف عن الكلام أو عدم القدرة على صياغة معانيه صياغة مفهومة.

٢. تدهور في سلامة اللغة وعوز في المفردات.

٣. جمل ناقصة أو غير تامة.

٤. استخدام كلمات من لغة غير لغة المقابلة.

٥. تجنب الموضوع المطروح واللجوء إلى مناقشة موضوع يلم به.

٦. تراجع في الطلاقة وفترات صمت أطول من اللازم لا تفضي إلى تجميع الأفكار.

٧. مظاهر غير لغوية كاحمرار الوجه واللعب بالأصابع والشعر وغير ذلك.

العيّنة القابلة للتقييم

عينة من كلام المتحَن لها سقف وأرضية يتناول فيها المتحِن عددا كافيا من المواضيع وتتوفر فيها كل مراحل المقابلة، وعدد كاف من أسئلة التحقق والسبر (انظر تعريفها أعلاه)، وطولها مناسب لمستواها.

- **السقف:** المستوى الذي لا يستطيع المتحَن أن يؤدي فيه المهام المقدمة له بثبات (يبدي تمكنا من تأدية مهام مستوى معيّن بنجاح في كل مرة تقدم له) ونجاح (كل معايير التقييم متوفرة).
- **الأرضية:** أعلى مستوى يستطيع فيه المتحَن أداء المهام بثبات ونجاح.
- **المواضيع:** يأتي معظمها من المواضيع التي جمعت في مرحلة الإحماء. يجب أن يكون هناك تنوع وعدد كاف منها.
- **مراحل المقابلة:** الإحماء، أسئلة التحقق، أسئلة السبر، الموقف التمثيلي(باستثناء المبتدئ)، الإنهاء.
- **طول المقابلة:** يتراوح من خمس عشرة دقيقة إلى نصف ساعة حسب مستوى المتحَن. نحتاج إلى حوالي ١٥ دقيقة للمبتدئ، وحوالى عشرين للمتوسط، ونصف ساعة للمتقدم فما فوق. لا يزيد طول المقابلة عن ٣٠ دقيقة بأي حال من الأحوال.

أسلوب استخلاص العينة

أنواع الأسئلة: هناك أنواع من الأسئلة لكل منها غرض من استخدامه كي يكون استخلاص العينة فعالا. منها الأنواع الآتية:

- أسئلة النفي-الإيجاب (لا-نعم) لتشجيع المتحَن على التجاوب، لكن الإكثار منها يجعل المقابلة كالاستجواب ولا تضيف شيئاً يذكر لنوعية العينة.
- أسئلة التخيير (هذا أم ذاك) تستخدم لتحديد وتسهيل التواصل، بيد أنها لا تثري العينة لأن المتحَن يأتي بجزء من السؤال كإجابة.
- أسئلة المحتوى (أين، متى، أي) تستدرج حقائق ومعلومات، لكنها يمكن أن تجعل المقابلة كالاستجواب. ليس من أهداف المقابلة التحقق من وقائع، بل وصفها. لا بد أن يتبع هذا النوع من الأسئلة أسئلة مفتوحة (كيف، ماذا، لماذا).
- الطلب بلطف (من فضلك صف لي...، هل لك أن تخبرني...) تنتج كمية من الكلام لا بأس بها وتجعل العينة غنية.
- الأسئلة ذات المقدمات (:مثلاً: «أقل من خمسين بالمئة من الناخبين في الولايات المتحدة يدلون بأصواتهم في صناديق الاقتراع. هل لك أن تبيّن لي رأيك في هذه الظاهرة؟») وهذه ضرورية في المستوى المتميز فما فوق. تضع مقدمة السؤال المتحن في جو الموضوع المطروح وتوضح المقصود من السؤال وتقدم للممتحَن نموذجاً من اللغة المتوقعة منه.
- الأسئلة الافتراضية تختبر مقدرة المتحَن على معالجة موضوع افتراضي (مثال: كيف يؤثر في نظرك الحظر القانوني التام للتدخين ومنع تداول مواده على المجتمع من عدة نواح من صحية واقتصادية ودستورية وحقوقية وسياسية في المستقبل المنظور؟)

هذا الوصف للعملية التقييمية للكفاءة بالعربية مختصر ولا يفيها حقها. بيد أنه يطلع القارئ على الجانبين النظري والتطبيقي المتبعان في تقييم العربية وغيرها من اللغات العالمية في الولايات المتحدة. وما يشجع المختصين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى هو الأثر الحميد الذي تركه مفهوم الكفاءة اللغوية على تعليم اللغة ووضع المواد العلمية وتصميم المناهج.

خاتمة

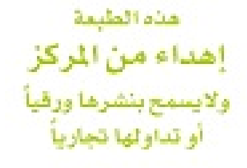
ربما يكون تقييم اللغة العربية في الولايات المتحدة في أوجه الآن بالنظر إلى الأعداد المتزايدة من الطلاب الذين تقيّم كفاءتهم في العربية بهذا الأسلوب. ويبدو لي أن المهمة المنوطة الآن ببرامج العربية والمختصين فيها الاستفادة من الوضع الحالي في تعديل توجهاتهم النظرية والتطبيقية لتواكب النجاح الذي لقيته اللغات الثانية في مجال تقييمها على الأقل، والعناية بالمناهج والمادة الدراسية لتتوافق مع القاعدة النظرية للكفاءة، فيكون التعليم بذلك من جنس التقييم.

ولعل الفائدة الأكبر من التوجه نحو الكفاءة هو انعكاسها على تعليم اللغة الأولى. وكما نوهت أعلاه، فإن الفصحى يتعلمها أبناؤها في المدرسة كلغة ثانية مما يعطي الفرصة لبرامج العربية في المدارس والجامعات العربية للاستفادة من التجربة الواسعة في تعليم اللغات الثانية التي تراكمت عبر سنين طويلة خصوصا في بلاد الغرب. ولعلهم في ذلك يساهمون في إزالة ما ألم بالعربية في أذهان أبنائها من شعور بصعوبة تعلمها، بل من نفور شديد منها نلمسه في نوع اللغة المستخدمة في مواقع التواصل الاجتماعي (العامية) ومن عجز عن استخدامها وظيفياً، لأن جل ما تدربوا عليه يدور حول نصوص لا يرون لها صلة بحياتهم ولا تطلعاتهم. والأدهى من ذلك الطريقة التي تقدم فيها العربية إليهم، فلا غرابة من النفور منها وتجنب استخدامها. والبديل هو إعادة تأهيل

المعلمين وتدريب الحاليين ضمن برامج تدريبية قبل الخدمة وأثنائها محكومة بمعايير احترافية دقيقة (Alosh 2006)، وهي مهمة شاقة ومكلفة وطويلة الأمد. إن المحزن في هذا الأمر أننا تأخرنا جداً في إحداث تغير نظري نوعي وكأننا بانتظار من يدلنا على طريقه وكيفية تطبيقه. كان الحري بأبناء العربية أن يسبقوا سواهم في مجال تعليم اللغات الثانية باعتبار أن الفصحى (كونها لغة ثانية) عُلمت لأبنائها ولغيرهم من المسلمين قرونا عديدة. لكن يؤنسنا القول الإنكليزي الشائع «أن تأتي متأخراً خير من ألا تأتي أبداً».

المراجع

- ACTFL Proficiency Guidelines 2012. American Council on the Teaching of Foreign Languages: Washington, DC.
- http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012
- Allen, Roger (1992) Teaching Arabic in the United States: Past, Present and Future, in Aleya Rouchdy (ed.) The Arabc Language in America. Wayne State University Press: Detroit.(2006) in) in Wahba, Kassem M, Taha, Zeinab A., and England, Liz (editors) Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century. Lawrence Earlbaum Associates, Publishers: Mahwah, NJ.
- Alosh, Mahdi, Elkhafaifi, Hussein, and Hammoud, Salah. (2006). Professional Standards for Teachers of Arabic, in Wahba, Kassem M, Taha, Zeinab A., and England, Liz (editors) Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century. Lawrence Earlbaum Associates, Publishers: Mahwah, NJ.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition. London: Cassell.
- Goodman, K., Goodman, Y., and Hood, W. (1989). The Whole Language evaluation book. Portsmouth, N.H.: Heinemann.



- McCombs, Barbara L. and Miller, Lynda (2007). Learner-Centered Classroom Practices and Assessments: Maximizing Student Motivation, Learning, and Achievement. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Nunan, David (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press: Glasgow.
- Nunan, David (1996). The Learner-Centered Curriculum. Cmbridge University Press: Cambridge.
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. 1986. Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winke, Paula M. L. and Aquil, Rajaa (2006) Issues in Developing Standardized Tests of Arabc Language Proficiency, in Wahba, Kassem M, Taha, Zeinab A., and England, Liz (editors) Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century. Lawrence Earlbaum Associates, Publishers: Mahwah, NJ.

الملحق ا

إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية لعام ٢٠١٢

المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

تتوجه أكتفل بالشكر والامتنان لأشخاص عديدين ساهموا في تكوين النسخ السابقة من إرشادات الكفاءة اللغوية. وبالإضافة إلى ذلك تود أكتفل أن تعبّر عن امتنانها للمؤلفين والمحررين الأساسيين للنسخة الثالثة من إرشادات الكفاءة وهم: إلفيرا سويندر، ودانيال كونراد، وروبرت فيكرز. كما تود أيضاً الاعتراف بالمساهمات القيّمة لكل من مستشاري المشروع مهدي العش، وكارن برينر ساندرز، وراي كليفورد، وهيلين هاملن، وديفيد هايبل، وجوديث ليسكن غاسبارو، وباردي لو، وسينثيا مارتن، وكارل أوتو، وبنجامن ريفكن، وميلدرد ريفيرا مارتينز، وإروين تشيرنر.

وأخيراً فإن أكتفل تقدر بالغ التقدير الردود والملاحظات من أعضاء المهنة الذين ساهموا بسخاء بوقتهم وخبرتهم في مراجعة مسوّدات سابقة لهذه الوثيقة.

يمكن استخدام إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية ٢٠١٢ - الكلام لأغراض تربوية غير ربحية فقط، على شرط تقديمها كاملة دون تحريفات وأن تعزى لأكتفل.

إن التوصيفات التحريرية للكفاءة بالكلام يصاحبها على الشابكة عيّنات من الكلام تبيّن سمات كل مستوى رئيس.

مقدمة عامة لإرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية لعام ٢٠١٢

إن إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية عبارة عن توصيفات لما يستطيع الفرد أن يفعله باللغة في مجالات الكلام والكتابة والاستماع والقراءة في سياق عفوي وبلا تحضير. تحدد هذه الإرشادات لكل مهارة من المهارات اللغوية خمسة مستويات رئيسة من مستويات الكفاءة: المتفوّق والمتميّز والمتقدِّم والمتوسط والمبتدئ. وتنقسم المستويات الرئيسة للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى ثلاثة مستويات ثانوية لكل منها وهي الأعلى والأوسط والأدنى. إن مستويات إرشادات أكتفل تصف متصلاً كفائياً من الناطق البليغ العالي الثقافة إلى مستوى انعدام المقدرة الوظيفية.

تقدم الإرشادات مستويات اللغة على أنها مجالات، وتصف ما يمكن لفرد أن يفعله أو لا يفعله في كل مستوى، بغض النظر عن أين ومتى وكيف اكتسب اللغة. تشكل هذه المستويات تسلسلاً هرمياً يضم فيه كل مستوى المستويات الأدنى منه كلها. إن الإرشادات غير مبنية على أية نظرية معيّنة أو طريقة تعليمية أو منهج تربوي. إنها لا تصف الأسلوب الذي يتعلم المرء من خلاله اللغة ولا تقدم وصفة للطريقة الواجب على الفرد انتهاجها في تعلم لغة ما، ولا ينبغي أن تستخدم الإرشادات من أجل هذا الغرض. إنها أداة لتقييم المقدرة اللغوية الوظيفية.

سمة أخرى جديدة تحلت بها إرشادات ٢٠١٢ هي نشرها على الشابكة مع تحديد المصطلحات وشرحها، وإضافة عيّنات من الأداء متعددة الوسائط لمهارتي الكلام والكتابة، وأمثلة من نصوص ومهام شفوية ومكتوبة تمثل كل مستوى بالنسبة للقراءة والاستماع.

لقد نُشرت إرشادات أكتفل للكفاءة لأول مرة عام ١٩٨٦ تعديلاً قام به الأكاديميون لتوصيفات المهارات التي يتسم بها كل مستوى من مستويات

الكفاءة كما وضعه أعضاء المائدة المستديرة التي ضمت دوائر الحكومة الأمريكية المهتمة باللغات وتقييمها (ILR). تضم إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية في نسختها الثالثة أول مراجعة لإرشادات الكفاءة في الاستماع والقراءة منذ نشرها أصلاً عام ١٩٨٦، والمراجعة الثانية لإرشادات أكتفل للكفاءة في الكلام والكتابة التي روجعت لتعكس حاجات التقييم في العامين ١٩٩٩ و٢٠٠١ على التوالي. أما الجديد في نسخة ٢٠١٢ فهو إضافة المستوى الرئيس المتفوق لإرشادات الكلام والكتابة، وتقسيم المستوى المتقدم إلى ثلاثة مستويات ثانوية أعلى وأوسط وأدنى لإرشادات الاستماع والقراءة، وإضافة توصيف عام للمستوى في مستويات المتقدم والمتوسط والمبتدئ لكل المهارات اللغوية.

إن التطبيق المباشر لإرشادات أكتفل للكفاءة يكمن في تقييم المقدرة اللغوية الوظيفية. إن المقصود في الإرشادات هو استخدامها للتقييم الشمولي في سياقي الدراسة والعمل. إلا أن للإرشادات تطبيقات تعليمية. فإرشادات أكتفل للكفاءة تشكل القاعدة النظرية في وضع إرشادات أكتفل لأداء الدارسين من صف الروضة إلى الثاني عشر الثانوي (١٩٩٨)، وقد استخدمت جنباً إلى جنب مع المعايير الوطنية لتعلم اللغات الأجنبية (١٩٩٦ – ١٩٩٨ – ٢٠٠٦) لتصف نوعية تحقيق الدارسين لمعايير المحتوى. ففي السنوات الخمس والعشرين الفائتة كان لإرشادات أكتفل تأثير متعاظم على تعليم اللغات وتعلمها في الولايات المتحدة.

إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية لعام ٢٠١٢ – الكلام

تمهيد

تصف إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية لعام ٢٠١٢ – الكلام خمسة مستويات كفاءة رئيسة: المتفوّق والمتميّز والمتقدّم والمتوسط والمبتدئ. وتمثل توصيفات كل مستوى رئيس مجالاً محدداً من المقدرات. إن التوصيفات التحريرية للكفاءة بالكلام يصاحبها على الشابكة عيّنات من الكلام تبيّن سمات كل مستوى رئيس.

وتكوّن هذه التوصيفات مجتمعة تسلسلاً هرمياً يشتمل فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه. تنقسم المستويات الرئيسة للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات ثانوية هي الأعلى والأوسط والأدنى، وتكوّن هذه التوصيفات مجتمعة تسلسلاً هرمياً يشتمل فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه. تنقسم المستويات الرئيسة للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات ثانوية هي الأعلى والأوسط والأدنى.

يمكن استخدام إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية ٢٠١٢ - الكلام لأغراض تربوية غير ربحية فقط، على شرط تقديمها كاملة دون تحريفات وأن تعزى لأكتفل.

إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية لعام ٢٠١٢ – الكلام

المتفوق

يستطيع الناطق في المستوى المتفوق استخدام اللغة بمهارة ودقة لغوية وتمكّن وفاعلية. يتصف بكونه مثقفاً وبليغاً ويستطيع مناقشة عدد كبير من قضايا شمولية ذات مفاهيم مجردة بصورة ملائمة من الناحية الثقافية. يستخدم الناطقون المتفوقون الخطاب المقنع والافتراضي بالنيابة، مما يسمح لهم بالدفاع عن وجهة نظر ليست بالضرورة وجهة نظرهم. يمكنهم تعديل لغتهم لتناسب جمهوراً متنوعاً مستخدمين كلاماً ومستويات لغوية أصيلة ثقافيا (يعبر القول العربي «لكل مقام مقال» عن مستويات اللغة المتوقعة من المتفوق. ففي موقف رسمي عام يستخدم لغة راقية دقيقة، بينما يلجأ ذات الناطق إلى لغة مبسطة دارجة للتحاور مع يافع مثلاً).

المتميز

يتواصل الناطق في المستوى المتميّز مع الآخرين بلغة تتحلى بالدقة اللغوية والطلاقة، للمشاركة في الحديث مشاركة تامة وفعالة، ويطرق مواضيع شتى

في مواقف رسمية وغير رسمية ويناقشها بالمحسوس والمجرد. وهو قادر على مناقشة اهتماماته وتخصصه بالتفصيل، وشرح أمور معقدة بإسهاب ويأتي بسرد مطول متماسك بأداء متسم بالسلاسة والطلاقة والدقة اللغوية. يستطيع طرح آرائه في عدد من المواضيع المهمة بالنسبة له كالقضايا الاجتماعية والسياسية من خلال مناقشة متماسكة لدعم رأيه، ويستطيع طرح افتراضات لاستكشاف بدائل أخرى.

يستخدم الناطق المتميز الخطاب المستفيض (قد لا يكون مفهوم الفِقرة الشفوية من صفات العربية المميزة، إلا أن المقصود بالخطاب المستفيض هو الكلام المنظم وفق تسلسل زمني ومنطقي يسهّل على السامع إدراك ترابط الأفكار بعضها ببعض) حيث تدعو الحاجة إليه دون تردد طويل للبرهنة على آرائه حتى وإن كان منشغلا بشروحات مجردة. وهذا الخطاب بالرغم من تماسكه قد يكون متأثرا بأنماط نحوية من لغته الأصلية (على سبيل المثال، العبارة «لأن لا أجيد السباحة» مفهومة من السامع، لكنها تتطابق والتركيب الإنكليزي. يحتاج التركيب العربي إلى ارتباط اسم «أنّ» بها مباشرة إن كان اسماً أو ضميراً. يتقن الناطق في المستوى المتميّز عدة أساليب تفاعلية تواصلية كمعرفة متى يتكلم ومتى يصغي، وهو يفرق بين الأ فكار الرئيسة والمعلومات الداعمة لها من خلال استخدام أدوات نحوية ومفرداتية وصوتية.

لا يظهر في كلام الناطق المتميز أية أنماط من الأخطاء النحوية الأساسية، وإن ارتكب أخطاء متناثرة، خصوصا في التراكيب قليلة الاستخدام وفي بعض التراكيب المعقدة. وهذه الأخطاء، إن وقعت، لا تصرف انتباه المتحاور معه من أبناء اللغة ولا تؤثر في عملية التواصل.

المتقدم

يستطيع الناطق في المستوى المتقدم المشاركة في حديث بصورة تشاركية تماماً ليوصل معلومات شخصية وكذلك مواضيع ذات صِبغة اجتماعية ووطنية

ودولية. إنه يتناول هذه المواضيع بشكل محسوس بواسطة السرد والوصف في الماضي والحاضر والمستقبل. يمكن للناطق المتقدم التعامل مع مواقف اجتماعية لها تعقيد موقفي غير متوقع. تتصف لغة المتقدم بالغزارة وتعبر الفقرة الشفوية (كما أسلفنا لا يوجد في العربية تقليدياً مفهوم الفِقرة. المقصود بها الفكرة المتكاملة بغرضها وتفاصيلها) عن نوعية الخطاب وكميته في المستوى المتقدم. الناطق المتقدم لديه تمكن كافٍ من التراكيب الأساسية والمفردات العامة مما يمكن أبناء اللغة من فهمه بما في ذلك هؤلاء غير المعتادين على سماع كلام غير الناطق باللغة.

المتقدم الأعلى

يتمكن الناطق في المستوى الثانوي المتقدم الأعلى من أداء كافة المهام اللغوية الخاصة بالمستوى المتقدم بسهولة وثقة وكفاية. إنه قادر على الشرح التفصيلي والسرد المطوّل في جميع الأزمنة (يحسن التمييز بين زمان الفعل (أي الماضي والحاضر والمستقبل) وصيغة الفعل التي تقتصر على الماضي والحاضر والأمر) بدقة لغوية. بالإضافة إلى ذلك فالمتقدم الأعلى يستطيع التعامل مع مهام لغوية تخص المستوى المتميّز، إلا أنه غير قادر على المثابرة على هذا المستوى من الأداء بثبات في عدد من المواضيع المختلفة. فبإمكانه تقديم دليل متماسك لتأييد آرائه وقد يأتي بافتراضات، لكنّ أنماطاً من الأخطاء (كبعض الجموع مثل «عرب» حيث يعاملها بعض الدارسين كالمفرد، واختيار مفردات غير ملائمة للسياق مثل «حركات» بدلاً من «أفعال».) تبدأ بالظهور. يستطيع مناقشة موضوعات في المستوى المجرد خصوصا في مجال اهتماماته وتخصصه وخبرته، إلا أنه عموما أكثر ارتياحا في مناقشة الموضوعات بالمحسوس.

يبدي المتقدم الأعلى مقدرة متطورة على تعويض النقص في تمكنه من بعض التراكيب أو المفردات باستخدامه أساليب التواصل بثقة كإعادة صياغة أفكاره أو الدوران حول المعنى أو الإتيان بالأمثلة، ويستخدم المفردات بدقة، ويستخدم

التنغيم لإثراء المعنى ويبدي عادة طلاقة عالية ويسرا في الكلام. إلا أنه حين يطلب منه تأدية المهام المعقدة المرتبطة بالمستوى المتميّز في عدد من الموضوعات قد تتعطل لغته أحيانا أو تكون قاصرة، أو قد يتجنب المهمة كليا باللجوء إلى التبسيط وذلك باستخدام الوصف أو السرد بدلا من الجدل أو الافتراض.

المتقدم الأوسط

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتقدم الأوسط أن يتعامل مع عدد كبير من المهام التواصلية بيسر وثقة، ويشارك بفاعلية في معظم الحوارات غير الرسمية (إن المتصل الرسمي-غير الرسمي يتوازى نظرياً وليس دائماً مع استخدام الفصحى في أحد طرفيه والعامية في الآخر. فقد تستخدم العامية في بعض المناطق اللغوية في مواقف رسمية ولو أن السائد، خصوصاً في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، هو استخدام الفصحى، في الفضائيات التي تطمح إلى الوصول إلى مشاهديها عبر الحدود السياسية والإقليمية تحديداً) وبعض الرسمية في عدد من المواضيع المحسوسة المتعلقة بالعمل والدراسة والمنزل والهوايات وكذلك أحداث الساعة العامة والاهتمامات الشخصية. يبدي المتقدم الأوسط مقدرة على السرد والوصف في جميع الأزمنة بالتفصيل في الماضي والمضارع والمستقبل مقدما وصفا كاملا ومبديا تمكناً من أشكال المضارع (المرفوع والمنصوب والمجزوم). ويتشابك الوصف والسرد ليربطا الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها في شكل خطاب مترابط (أي باستخدام أدوات الربط) بطول الفقرة.

يستطيع المتقدم الأوسط التعامل بنجاح وبسهولة نسبية مع الصعوبات اللغوية الناجمة عن تعقيد أو تحوّل غير متوقع في موقف عادي أو مهمة تواصلية مألوفة له عادة. وغالبا ما يستخدم لهذا الغرض أساليب تواصلية مثل إعادة الصياغة أو الدوران حول الموضوع. ويتصف كلام المتقدم الأوسط بالانسياب لدى أدائه مهام لغوية في المستوى المتقدم، فمجال المفردات واسع بالرغم من أنها عامة

باستثناء حالات خاصة حين يتكلم عن تخصصه أو اهتماماته. وقد يستمر خطابه في عكس تركيب الفقرة الشفهية بلغته الأولى إلى حد ما، بدلاً من اللغة الهدف.

يتناول المتقدم الأوسط عددا من المواضيع المألوفة في حواراته مناقشا إياها بالمحسوس وبدقة لغوية ووضوح معتبران وينقل أفكاره ومقصِده دون تحوير أو تشويش. يفهمه بيسر الناطقون باللغة ممن لم يعتادوا التعامل مع غير أبنائها. إلا أنه حين يطلب منه تنفيذ مهام لغوية مرتبطة بالمستوى المتميّز فإن كمية اللغة الناتجة ونوعيتها تتراجعان عموماً.

المتقدم الأدنى

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتقدم الأدنى التعامل مع عدد من المهام التواصلية، ويشارك في معظم المحادثات غير الرسمية وفي عدد محدود من المحادثات الرسمية ذات المواضيع المتعلقة بالدراسة والبيت والهوايات، ويمكنه كذلك الكلام حول مواضيع متعلقة بالعمل وأحداث الساعة والاهتمامات العامة والاجتماعية.

يبدي المتقدم الأدنى مقدرة على السرد والوصف في جميع الأزمنة الرئيسة من ماض وحاضر ومستقبل بكلام بطول الفِقرة إلا أن تمكنه من أشكال المضارع المختلفة يكون ناقصا أحيانا. وفي سرده ووصفه، يستطيع المتقدم الأدنى ربط جُمله في خطاب مترابط بطول الفقرة على الرغم من أن هذا السرد والوصف يغلب عليه معالجة المواضيع مستقلة دون أن تحاك معاً. يستطيع التعامل بشكل مناسب مع صعوبات لغوية ناجمة عن تحوّل غير متوقع في الأحداث أو تعقيد في موقف عادي.

إجابات المتقدم الأدنى لا تتجاوز عادة الفقرة الواحدة. وقد تتبدى لغته المهيمنة في استخدام كلمات مشتركة، وفي الترجمة الحرفية، وفي تركيب الفقرة وفق تلك اللغة. وفي بعض الأحوال يكون خطابه في أدنى مستويات الأداء

لهذا المستوى الرئيس، متصفاً بتقطع في الانسياب ومحتوياً على تصحيح ذاتي ملحوظ. إن أداء المتقدم الأدنى متفاوت بصورة عامة.

يشارك المتقدم الأدنى بالحوار بسلامة لغوية كافية ووضوح ودقة في نقل الرسالة المقصودة دون تحريف أو تشويش. ويمكن للناطقين باللغة غير المعتادين على التعامل مع غير الناطقين بها أن يفهموه، وإن كان ذلك مما قد يتم بالتكرار وإعادة الصياغة. وحين يحاول أداء وظائف لغوية أو طرق مواضيع ترتبط بالمستوى المتميّز فإن نوعية لغته وكميتها تتدهوران بشكل ملحوظ.

يتصف كلام المتقدم الأدنى بتمكن غير كامل من الجانب الإعرابي (الصرف، وحالات الاسم مثلاً) بصورة عامة، إلا أنّ أداء المهام اللغوية في المتقدم ثابتة ولو أنها في الحد الأدنى. ومفردات المتقدم الأدنى تفتقر إلى التحديد. إن المتقدم الأدنى قادر على استخدام أساليب تواصلية كإعادة الصياغة والدوران حول الموضوع.

المتوسط

إن السمة الرئيسة للناطق في المستوى المتوسط هي المقدرة على الخلق باللغة حين يتكلم في مواضيع مألوفة تتعلق بحياته اليومية. فهو قادر على دمج مواد لغوية محفوظة بعضها مع بعض للتعبير عن معان شخصية. يستطيع الناطق في المستوى المتوسط أن يسأل أسئلة بسيطة وأن يتعامل مع موقف معيشي بسيط. ويمكنه إنتاج لغة في مستوى الجملة تتراوح من الجملة المنفردة إلى سلسلة من الجمل في الحاضر عموماً. يمكن فهم الناطق المتوسط من أفراد معتادين على التعامل مع دارسين من ناطقين بلغات أخرى.

المتوسط الأعلى

يتمكن الناطق في المستوى الثانوي المتوسط الأعلى من التحاور بيسر وثقة حين يتعامل مع المهام العادية والمواقف الاجتماعية الخاصة بالمستوى المتوسط،

ويستطيع أداء مهام عديدة غير معقدة بنجاح ومواقف اجتماعية تقتضي تبادل معلومات بسيطة تتعلق بالعمل والدراسة والهوايات والاهتمامات الخاصة والمجالات التي يبرع فيها.

يستطيع المتوسط الأعلى أداء مهام لغوية عديدة خاصة بالمستوى المتقدم، لكنه لا يتمكن من الثبات في أدائها في المستوى كل الوقت. ويستطيع السرد والوصف في جميع الأزمنة مستخدما كلاما مترابطا في مستوى الفقرة لكن ليس كل الوقت. إلا أن أداءه لمهام المستوى المتقدم يبدي سمة أو سمتين من التعطل اللغوي كفشله في متابعة السرد أو الوصف في الزمن الرئيس الملائم، أو قد يتلاشى لديه الخطاب بطول الفقرة المترابطة، أو تتراجع لديه سعة المفردات وملاءمتها للموضوع.

يمكن أن يفهم المتوسط الأعلى عموما الناطقون باللغة من غير المعتادين على التعامل مع غير الناطقين بها، وإن كانت مظاهر اللغة الأولى لا تزال واضحة (تطعيم الكلام باللغة الأولى، واستخدام كلمات مشتركة، والترجمة الحرفية (كأن يستخدم رجل قديم بدلاً من مسِنّ أو عجوز)، وغير ذلك) وقد تحدث **فجوات في القدرة على التواصل.**

المتوسط الأوسط

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتوسط الأوسط التعامل بنجاح مع عدد من المهام التواصلية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة، فحديثه محصور عادة ضمن حوارات مألوفة ومحسوسة وضرورية للعيش في مجتمع اللغة المقصودة تتناول معلومات شخصية عن الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة، بالإضافة إلى الحاجات الملموسة والاجتماعية كالطعام والتسوق والسفر والسكن.

يكون تفاعل المتوسط الأوسط ارتكاسيا عادة، يتبدى في إجابته عن أسئلة مباشرة أو استجابته لطلبات من أجل المعلومات. إلا أنه يستطيع طرح أنواع من الأسئلة عند الحاجة للحصول على معلومات بسيطة تلبي حاجات أساسية كالتعليمات للوصول إلى مكان ما والأسعار والخدمات. وحين يطلب منه أداء وظائف أو التعامل مع مواضيع تخص المستوى المتقدم فإنه يستطيع تقديم بعض المعلومات، لكنه يجد صعوبة في ربط الأفكار وفي معالجة الزمن وتصريف الفعل وفي استخدام الأساليب التواصلية كالدوران حول الموضوع.

يستطيع المتوسط الأوسط التعبير عن معان شخصية من خلال الخلق باللغة الذي يتم بضم عناصر لغوية معروفة لديه مع عناصر مما يسمعه من المتحاور معه ليخلق جملا وسلاسل من الجمل. يحتوي كلامه على فترات توقف وإعادة صياغة وتصحيح ذاتي فيما يبحث عن المفردات الوافية والأشكال اللغوية الملائمة للتعبير عن نفسه. وبالرغم من النواقص في المفردات والنحو والنطق، فهو يُفهم من المتحاور المتعاطف والمعتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة.

إن الناطق في المستوى المتوسط الأوسط يؤدي مهام المتوسط بيسر ويكون أداؤه ذا كمية ونوعية مناسبتين للمستوى.

المتوسط الأدنى

يستطيع الناطق في المستوى الثانوي المتوسط الأدنى التعامل بنجاح مع عدد محدود من المهام التواصلية غير المعقدة من خلال الخلق باللغة في مواقف اجتماعية بسيطة. يقتصر الحديث على بعض الحوارات المحسوسة ومواضيع متوقعة ضرورية للعيش في مجتمع اللغة الهدف. وتتعلق هذه المواضيع بمعلومات شخصية أساسية عن الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة، وكذلك بعض الحاجات الضرورية كطلب الطعام في المطعم وشراء حاجيات أساسية من السوق. تفاعل المتوسط الأدنى مع الآخرين

ارتكاسي، في محاولته الإجابة عن أسئلة مباشرة أو طلبات للمعلومات. إلا أنه يستطيع أيضاً طرح بعض الأسئلة المناسبة. إنه قادر على المثابرة على أداء المتوسط ولو في الحد الأدنى.

يستطيع المتوسط الأدنى التعبير عن معان شخصية من خلال الخلق باللغة الذي يتم بضم عناصر لغوية معروفة لديه مع عناصر مما يسمعه من المتحاور معه ليخلق جملا منفردة وتعبيرات. يتصف كلامه بالتردد ويحتوي على أخطاء لغوية (على سبيل المثال، غاليا ما تكون الأخطاء في هذا المستوى في التذكير التأنيث والجمع وحالات الاسم وفي اختيار المفردة المناسبة).فيما يبحث عن تراكيب ومفردات مناسبة محاولا أن يصوغ معناه بشكل مناسب. ويتصف كلامه أيضا بفترات صمت متكررة وإعادة صياغة غير ناجحة وتصحيح ذاتي. إن نطقه ومفرداته وتراكيبه النحوية متأثرة بشدة بلغته الأولى، لكن بالرغم من سوء التفاهم المتكرر الذي يقتضي التكرار وإعادة الصياغة، فإن المتوسط الأدنى يفهمه عموما المتحاور المتعاطف خصوصا المعتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة.

المبتدئ

يستطيع الناطق في المستوى المبتدئ نقل رسائل في مواضيع يومية متوقعة جداً تؤثر به مباشرة. يفعل ذلك أساساً من خلال استخدام كلمات منفردة وعبارات تعرّض لها وحفظها وتذكرها. قد يكون من الصعب فهم الناطق المبتدئ حتى من قِبل أكثر المتحاورين معه تعاطفاً ومن المعتادين على كلام غير الناطقين باللغة.

المبتدئ الأعلى

يستطيع المبتدئ الأعلى التعبير عن معان شخصية بالاعتماد الشديد على العبارات المحفوظة أو المركبة من كلمات مألوفة وعلى ما يسمعه من محاوره.

ويتألف معظم كلامه من جمل قصيرة في المضارع (الفعل الماضي بالعربية أبسط من المضارع تركيبياً وقد يكون أيسر على الدارس اكتسابه)، وفي بعض الأحيان تكون غير كاملة فيها تردد وغير دقيقة لغوياً. ومن جهة أخرى قد يكون الناطق طلقاً ودقيقاً على غير ما نتوقع لأن الكلام لديه عبارة عن توسع في المادة المحفوظة والعبارات الثابتة. قد تؤثر لغته الأولى على نطقه ومفرداته وتراكيبه تأثيراً كبيراً. وقد ينشأ سوء تفاهم مراراً، لكن مع التكرار وإعادة صياغة العبارات يستطيع المحاور المتعاطف المعتاد على التعامل مع الناطقين بغير لغته فهم كلام المبتدئ الأعلى. وحين يطلب منه أن يتعامل مع عدد من المواضيع وأن يؤديَ وظائف المستوى المتوسط، فإنه يتمكن أحياناً من الإجابة بجمل مفهومة، إلا أنه لا يستطيع المثابرة على الأداء في مستوى الجملة (يتمكن دارس العربية من إنتاج جمل في مرحلة مبكّرة نسبياً بفضل الجملة الاسمية المكونة من مبتدأ وخبر وغير المحتوية على فعل كما في «أنا من أوهايو» والتي تشير إلى الزمن الحاضر).

المبتدئ الأوسط

يتواصل المبتدئ الأوسط بأدنى حدود التواصل مستخدما عددا من الكلمات المتفرقة والعبارات المحفوظة مقتصرة على السياق الذي اكتسبت فيه اللغة. وحين يستجيب لأسئلة مباشرة، قد ينطق بكلمتين أو ثلاث في آن واحد وأحيانا بإجابة محفوظة. يصمت مراراً فيما يبحث عن المفردات البسيطة أو يعيد استخدام كلماته أو كلمات محاوره. إن المبتدئ الأوسط قد لا يُفهم إلا بصعوبة فائقة حتى من متحاور متعاطف معتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة. وحين يطلب منه التعامل مع مواضيع من خلال أداء وظائف لغوية تخص المستوى المتوسط يلجأ مرارا إلى التكرار أو استخدام كلمات من لغته الأولى أو الصمت التام.

المبتدئ الأدنى

ليس للناطق في المستوى الثانوي المبتدئ الأدنى مقدرة وظيفية حقيقية، وبسبب نطقه قد لا يُفهم قوله، لكن إذا ما أعطي وقتا وتلميحا كافيين فقد يستطيع تبادل التحية والتعريف بنفسه وتسمية عدد من الأشياء المألوفة في بيئته المباشرة. وليس باستطاعته أداء وظائف لغوية أو معالجة مواضيع تخص المستوى المتوسط؛ ولذلك لا يستطيع المشاركة في حوار حقيقي.

البحث الثالث:

المناهج والآليات والاتجاهات المتبعة في تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وسبل تطويرها

د. عبد الكافي البيريني
- أستاذ مساعد في جامعة ولاية يوتا الأمريكية ومشرف على برنامج اللغة العربية فيها.
- له اهتمامات بحثية في مجال اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية أو موروثة وعلم اللغة الاجتماعي.
- من مؤلفاته: (آراء مدرسي اللغة الإنجليزية تجاه استخدام تكنولوجيا التواصل والمعلومات في المدراس)، وكتاب: (علم اللغة الاجتماعي الحديث للغة العربية).

مقدمة

يعتبر المنهاج التعليمي حجر الأساس في العملية التعليمية لأي لغة بما في ذلك اللغة العربية. وتستخدم عادة كلمة المنهاج التعليمي للدلالة على خطة عملية تعليمية ترمي إلى تمكين المتعلّم من اكتساب مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات اللغوية ضمن مساقات محددة. ويشتمل المنهاج على أربعة عناصر أساسية هي: (١) أهداف المنهاج والنتائج التي تبتغيها عملية التعليم، (٢) والمادة التعليمة أو المحتوى اللغوي للمنهاج، (٣) والأساليب والأنشطة والأدوات المستخدمة في إيصال المادة التعليمة إلى الطلاب، (٤) والمنتج اللغوي وطرق

التقييم المتبعة لتحديد مدى تحقيق المنهاج لأهدافه الدراسية[1]. ومع أن مؤسسات التعليم الأمريكية -وخاصةً الجامعات- غالباً ما تعمل بشكل مستقل وفردي فيما يخصّ أهداف ومضمون المنهاج إلا أنّ هناك بعض القواسم المشتركة في مناهج تدريسها للغة العربية والتي سيتم الإشارة إليها في معرض هذا البحث.

ترتبط دراسة المنهاج التعليمي بعدة مقومات أساسية يتناول كل منها جانباً محدداً من جوانب تعلّم اللغة. فمحتوى المنهاج مثلاً يرتبط بالمدخل اللغوي والذي يمثل حجر الأساس في عملية اكتساب المهارات اللغوية. ويشتمل محتوى المنهاج على المادة العلمية التي يتضمنها المقرر الدراسي. وتختلف الطرق المتبعة في اختيار المحتوى العلمي وتسلسله باختلاف وجهات النظر حول أغراض تعلم اللغة وأهداف التعليم، كما تختلف باختلاف تركيز المنهاج على جميع المهارات اللغوية أو على مهارة لغوية محددة. وبالطبع تختلف باختلاف المتعلمين.

بالإضافة إلى اختيار المحتوى التعليمي الذي يتم من خلاله تحديد نوعية وكمية وتسلسل المدخل اللغوي، يشتمل المنهاج على طرق تدريس المادة اللغوية، أي آليات إيصال المدخل اللغوي إلى الطالب المتلقي والتي لا تشتمل على الأساليب والأنشطة المتبعة في التدريس فحسب، بل والمبادئ التي تبنى عليها هذه الطرق والأساليب التعليمية. فغالباً ما تُبنى هذه الأنشطة على نظريات وفرضيات عن اللغة وتدريسها ودور المعلم والطالب والمادة الدراسية. فمثلاً معظم طرق التعليم الحديثة تركز على أنشطة عملية تساعد على عملية التواصل والتفاعل ضمن إطار أداء وظيفي محدد (كطلب إرشادات في الطريق) بينما كانت معظم

---

(١) Jack Richard: Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design (RELC Journal), P. 6

طرق التدريس في الماضي تركز بشكل كبير على إتقان القواعد واللفظ وحفظ الكلمات[١].

أخيراً يشتمل المنهاج على المنتج اللغوي وطرق تقييم نتائج عملية التعليم أو ما يمكن أن يقوم به الطلاب بعد انهائهم للمنهاج، وقد يشتمل ذلك على تقييم مستوى الكفاءة اللغوية للطالب كما في اختبارات الكفاءة الوطنية أو مدى معرفة الطالب بالمادة التعليمية في المنهاج كما في الاختبارات الصفّية. هناك توجّه منذ الثمانيّات من القرن الماضي إلى التركيز على الأداء أو الاستخدام الوظيفي للغة عوضاً عن المعرفة اللغوية المجردة والبعيدة عن تطبيقات الحياة اليومية[٢]. ويمكن عزو هذا التغيير إلى التحول في اعتبار اللغة من أداة للنمو الفكري والمعرفي إلى ضرورة عملية للتواصل مع الآخرين وأداء أعمال تحتاج إلى الإلمام باللغة الثانية[٣]. فمثلاً معظم الأشخاص الذين يعملون في تجارة عالمية عليهم الإلمام بأكثر من لغة للتواصل مع شركائهم أو زبائنهم في بلاد أخرى.

يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على المناهج والآليات والاتجاهات المتبعة في تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية. كما يورد هذا البحث بعض المقترحات العامة حول سبل تطوير مناهج اللغة العربية، علماً بأن هذه المقترحات ربما تنطبق على بعض برامج اللغة العربية في الولايات المتحدة دون بعضها الآخر. و يعتمد هذا البحث على ثلاثة أنواع من المعلومات أولهما تقييم شخصي من قبل الباحث يعتمد بالدرجة الأولى على تجربته في تعليم اللغة العربية في ثلاث جامعات أمريكية مختلفة وإشرافه على برنامجين للغة

(١) David Wilmsen: What is communicative Arabic? (Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century), p. 25

(٢) Roger Allen: The Arabic language in America: A sociolinguistic study of a growing bilingual community in the U.S, p. 222-250.

(٣) انظر إلى المرجع السابق Roger Allen ص٢٢٢-٢٥٠.

العربية وبرنامج صيفي مكثّف لتدريس اللغة العربية في بيئة انغماسيّة، وثانيهما استبيان تم توزيعه على طلاب اللغة العربية في ثلاث جامعات أمريكية. كما يستمدّ هذا البحث تصوّراته من عدّة أبحاث تناولت مناهج اللغة العربية في أمريكا.

المبحـث الأول: طريقة البحـث

يشتمل هذا البحث على دراسة وصفية أولية شارك فيها ثمانية وتسعون طالباً من دارسي اللغة العربية كلغة ثانية في ثلاث جامعات أمريكية، ستون منهم في المرحلة الابتدائية لدراسة اللغة العربية (سنة أولى) وثلاثة وعشرون في المرحلة المتوسطة (سنة ثانية) وخمسة عشر في المرحلة المتقدمة (سنة ثالثة ورابعة). والهدف من اشتمال هذا البحث على طلاب من مراحل مختلفة هو الحصول على آراء طلاب ذوي خبرات متباينة في تعلّم العربية فمنهم من هو جديد العهد باللغة العربية ومناهجها ومنهم من عاين مناهج اللغة العربية لأكثر من سنة. ومن هنا يمكننا الحصول على عينة تحمل في ثناياها آراء مبنية على الانطباع الأول وآراء أساسها الخبرة الطويلة نسبياً في اللغة العربية. كل الطلاب المشاركين هم من طلاب درجة البكالوريوس، خمسة وخمسون منهم من الذكور وثلاثة وأربعون من الإناث. وقد أشار كل الطلاب إلى أن لغتهم الأولى هي اللغة الإنكليزية وأنهم بدؤوا بدراسة اللغة العربية بعد سن الثامنة عشرة.

أكمل المشاركون في البحث استبياناً يتألف من ثلاثين سؤالاً مفتوحاً تتناول الجوانب المختلفة للمنهاج التعليمي. وقد كُتب الاستبيان باللغة الإنكليزية لأن كل المشاركين يتقنون اللغة الإنكليزية بينما لا يتقن بعضهم اللغة العربية. وقد قام الباحث بدراسة تجريبية أولية على ثلاث طلاب لمعرفة مدى دقة الاستبيان ومدى استيعاب الطلاب للأسئلة المطروحة، ولم يجرِ أي تعديل على الاستبيان جرّاء هذه الدراسة التجريبية نظراً لدقة الاستبيان و سهولة فهمه. تم توزيع الاستبيان على الطلاب أثناء زيارة صفوفهم، وشُرح الاستبيان وجهاً لوجه.

تم تحليل البيانات النوعية لإجابات المشتركين بطريقة التحليل التفسيري والتي تعتمد على استدلال المفاهيم من خلال إدراج الأفكار المتكرّرة تحت رموز

محددة ثم تصنيفها إلى مفاهيم فرعية ثم دمجها في عناوين رئيسية ترتبط بموضوع البحث[1]. كما تم جمع معلومات كمية من خلال إحصاء الإجابات التي تتطلب إجابةً بالإيجاب أو السلب على أسئلة محددة كالأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أم لا. و تم إدخال هذه المعلومات في ملف إكسل. وسيقتصر هذا البحث على تقديم البيانات النوعية لإعطاء القارئ فكرة عامة عن آراء الطلاب بمناهج اللغة العربية، أمّا التحليل الكامل للبيانات فسوف يُنشر في بحث مستقلّ يركز حصراً على آراء الطلاب.

يتناول باقي هذا البحث المكونات الرئيسة الأربع للمنهاج الدراسي و التي هي بالترتيب (١) أهداف المنهاج و (٢) المحتوى التعليمي أو المادة اللغوية و (٣) عملية التعليم و (٤) المنتج التعليمي وتقييمه. ويسعى هذا البحث للإجابة على التساؤلين التاليين:

- ما هي الأهداف والمواد والآليات المستخدمة في مناهج تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة وما النتائج التي تسعى إلى تحقيقها؟
- ما هي آراء الطلاب في هذه الأهداف والمواد والآليات وهل تتوافق النتائج التي تبتغيها المناهج مع مقاصد التعليم لدى الطلاب؟

لا بدّ من التنويه هنا أنّ هذا البحث يُعنى فقط بالوقوف على واقع مناهج تعليم اللغة العربية ولا يتناول مبادئ ونظريات تصميم مناهج اللغات بشكل عام؛ لأنّ ذلك موضوع مستقلّ له تشعّبات وملابسات عدة ولأنّ غرض البحث ليس الجانب النظري ولكن ما يجري حقيقةً في مناهج اللغة العربية.

(1) Corrine Glesne: Becoming qualitative researchers

المبحـث الثاني: أهداف تعليم اللغة

عند الحديث عن أهداف المنهاج، ينبغي التمييز بين أهداف التعليم التي تسعى إليها مناهج اللغة العربية والمقاصد التي يسعى الطلاب إليها من وراء اكتساب مهارات لغوية باللغة العربية[١]. فمن ناحية الأهداف، يمكن التفريق بين نوعين من الأهداف لمناهج اللغة العربية: أهداف بنيويّة إنسانية وأهداف وظيفية[٢]. فالأهداف البنيويّة تنظر إلى اللغة بوصفها أداةً مهمّة في النمو المعرفي والفكري للإنسان وقدرته على فهم شعوب وثقافات أخرى ومخاطبة الناطقين بهذه اللغة. أما الأهداف الوظيفية فترى اللغة من منظور عملي بحت على أنها أداة للتواصل ونقل المعلومات. وتختلف أهداف مناهج اللغة العربية باختلاف البرامج والمؤسسات التعليمية التي تحتضنها، وأحياناً يكون من الصعب الفصل بين هذين الهدفين في بعض مناهج اللغة العربية وخاصةً في المراحل الأولى لتعلّم اللغة العربية كما هو الحال في مناهج السنوات الأولى والثانية.

أما من الناحية البنائية، فيمكن التمييز بين الأهداف التعليمية والأهداف الأدائية للمنهاج[٣]. فالأهداف التعليمية تركز على تطوير المعرفة أو القدرات اللغوية للطلاب دون ربطها بمستوى كفاءة لغوية أو معايير وظيفية معيّنة. أما الأهداف الأدائية فتُعنى باكتساب مهارات لغوية غالباً ما ترتبط بمعايير ومستويات كفاءة تُحدَّد بالقدرة على أداء وظائف لغوية معينة كالقدرة على مناقشة مواضيع فلسفية أو جدلية. معظم مناهج اللغة العربية، وخاصة في الجامعات التي لا توجد فيها برامج لغة عربية كبيرة، تتبنى الأهداف التعليمية

---

(١) انظر إلى المرجع السابق Roger Allen ص٢٢٢-٢٥٠.

(٢) قاسم وهبة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة. بين الأهداف الأكاديمية والأطر التعليمية. قضايا للنقاش (أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية كلغة ثانية)، ص. ٦٩١-

(٣) Mahdi Alosh: Learner, text and context in foreign language acquisition: AnArabic perspective.

لأنّ المقصود من هذه البرامج في الغالب هو إتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب معرفة عامة وقدرات لغوية يمكن تطويرها فيما بعد من خلال الانتقال إلى برامج أكبر أو أكثر تخصصيّة أو الحصول على تجربة الدراسة في بلد عربي. ولكن هناك أيضاً مناهج تركزّ على أهداف أدائية خاصة في برامج العربية الكبيرة. فمثلاً هناك مواد تركز على المحادثة باللغة العربية وتهدف إلى إيصال الطلاب إلى مستوى محدد من الكفاءة الشفهية يمكن قياسها بما يسمّى فحص الكفاءة الشفهي والذي يتولّى ترتيبه المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية[١].

تستقي العديد من مناهج اللغة العربية أهدافها العامة من معايير وأهداف رسمتها هيئات وطنية كالمعايير الوطنية في تعلّم اللغة العربية والتي تحتوي على خمسة أهداف وأحد عشر معياراً[٢]. وتتلخص الأهداف الخمسة لتعلم اللغة العربية في النقاط التالية:

- التواصل عن طريق الاشتراك في محادثات باللغة العربية وفهم النصوص الكتابية والشفويّة وتقديم معلومات عن مواضيع مختلفة.
- فهم ثقافات العالم العربي وإدراك العلاقة بين المفاهيم والممارسات الثقافية في العالم العربي.
- ربط المعرفة اللغوية بمعرفة العلوم والمعارف المكتوبة بالعربية.
- مقارنة اللغة العربية والثقافة العربية بلغة وثقافة المتعلّم.
- المشاركة في أنشطة المجتمعات العربية داخل أمريكا وخارجها.

---

(١) American Council on Teaching of Foreign Languages: ACTFL Proficiency guidelines.

(٢) National Standards in Foreign Language Education Project: Standards for foreign language learning in the 21st century. 3rd ed.

ولكنّ برامج اللغة العربية لا تتفق على أهداف محددة لتعلّم اللغة العربية ولا على آليات معيّنة للوصول إلى هذه الأهداف مما يؤثر سلباً على المنتج اللغوي وعلى تقييم الكفاءة اللغوية أو المحصول اللغوي للطلاب وفق معايير وطنية، وهذا من أهمّ التحديات التي تواجه مناهج اللغة العربية في الولايات المتّحدة[١]. وترى بيرينز[٢] أن قولبة أهداف المناهج العربية ضمن مفهوم الكفاءة اللغوية قد أصبح عبئاً ثقيلاً على مناهج اللغة العربية التي قد تتبنّاه ظاهراً ولا توظّفه في عملية بناء المنهاج وتدريسه وتقييمه.

ويشير وهبة و بيرينز إلى أنّ من التحديّات التي تواجه تعليم اللغة العربية هو الفصل شبه الكامل بين أهداف صفوف اللغة العربية والمواد الأكاديمية في برامج اللغة العربية كمواد الأدب العربي واللسانيات العربية. ويرى وهبة أن أهداف المواد الأكاديمية لا تصبّ غالباً في إطار تطوير الكفاءة اللغوية أو المقدرة اللغوية للطلاب بلّ في قالب فكري بحت، ممّا يجعل برامج اللغة العربية وكأنّها منقسمة إلى مجموعتين منفصلتين من المناهج. ولكنّ هناك مناهج -كتلك التي تركّز على وسائل الإعلام والصحافة والتجارة (أو الأعمال)- تتبنّى التعليم اللغوي القائم على المحتوى والذي تتبناه حركة الكفاءة اللغوية. وتختلف هذه المناهج عن مناهج فصول اللغة العربية الأخرى بأنها تستقطب نوعاً محدداً من الطلاب. فمثلاً معظم المواد التي تركز على وسائل الإعلام تسترعي اهتمام الطلاب المهتمين بالثقافة العربية والأحداث السياسية والعلاقات الدوليّة.

ومن القضايا الشائكة أيضاً بالنسبة لأهداف مناهج تعليم اللغة العربية مسألة تعريف الكفاءة اللغوية للناطقين باللغة العربية كلغة أم[٣]. فكما هو معلوم، تعتبر معظم المناهج الوصول إلى مستوى موازي أو قريب من الكفاءة

(١) انظر إلى (وهبة) المرجع السابق.

(٢) Heidi Byrnes: Of frameworks and the goals of collegiate foreign language education: Critical reflections (Applied Linguistics Review) .24-1 .p

(٣) انظر إلى المرجع السابق Mahdi Alosh ص ١٠٣.

اللغوية لأبناء اللغة هو الهدف النهائي لعملية التعليم. ولكن الخلاف هو في تحديد معنى وأبعاد هذه الكفاءة لاسيّما البُعدين الاجتماعي والبراجماتي للكفاءة والقدرة على فهم واستخدام الفصحى والعامية والانتقال بينهما في الخطاب اليومي. وقد أشارت معايير المجلس الأمريكي إلى أنّ كلاً من اللغة العربية الفصحى واللهجات المحليّة جزء لا يتجزّء من الكفاءة اللغوية لأبناء اللغة العربية وهدف يجب أن تسعى له مناهج اللغة العربية القائمة على مفهوم الكفاءة اللغويّة[١]. وهذا يتطلّب من المناهج اللغة العربية التي تربط أهدافها بمفهوم الكفاءة اللغوية أن تقوم بصياغة معايير ومستويات الكفاءة إمّا محلياً أو بناءً على معايير موحّدة كالمعايير التي رسمها المجلس الأمريكي للغات الأجنبية والتي تخضع لتعديلات مستمرّة كان آخرها عام ٢٠١٢ [٢].

وليس هناك بالضرورة توافق بين أهداف المناهج والمقاصد التي يبتغيها الطلاب من تعلم العربية؛ وذلك لاختلاف أغراضهم من تعلم العربية ولأن معظم المناهج لا تعتمد على تحليل الاحتياجات. كما أنّ برامج اللغة العربية لا تستطيع إنشاء مساقات ومناهج مستقلة لطلاب ذوي مقاصد مختلفة لأسباب مادية وعملية، وخاصة في البرامج الصغيرة التي لا تحتوي على عدد كبير من طلاب اللغة العربية. أحد الأسئلة التي سألها الباحث للطلاب هو فيما إذا كانت المناهج التعليمية متوافقة مع أغراضهم التعليمية. وقد أظهرت إجابات الطلاب أنّ ٨٧ من المشاركين يرون أن أهداف المنهاج متوافقة مع أهدافهم والتي هي في الغالب القدرة على استخدام وفهم اللغة العربية المكتوبة و المسموعة. بينما أجاب ١١ طالباً من أصل ثمانية وتسعين أن المناهج الحالية لا تتوافق مع مقاصدهم من تعلّم العربية. وعزا بعض هؤلاء الطلاب ذلك إلى أن أهداف مناهج اللغة العربية ليست واضحة تماماً. والبعض الآخر أشاروا إلى أنهم

(١) انظر إلى المرجع السابق American Council on Teaching of Foreign Languages

(٢) American Council

مهتمين بمهارة محددة مثل القراءة بالعربية أو التحدث بالعربية أو معرفة قواعد اللغة العربية. وهؤلاء بيّنوا أنّ لهم أغراض محددة من تعلّم اللغة العربية مثل العمل في الشرق الأوسط أو في الحكومة أو قراءة النصوص الإسلامية مثل القرآن أو التواصل مع العرب في الحياة اليومية.

المبحث الثالث: محتوى التعليم أو المادة اللغوية

يُقصد بالمحتوى التعليمي المادة اللغوية والثقافية المؤطّرة ضمن سياقات ومواقف تعليمية غالباً ما تقدّم على شكل معلومات ونصوص وحوارات ومفردات وقواعد وتدريبات لمساعدة الطالب على الالمام ببعض جوانب اللغة فهماً وممارسةً واستخداماً. يمثل الكتاب الدراسي والمواد التعليمية المساعدة أهم مصادر المادة اللغوية التي يلجأ إليها الطالب عادة لدراسة اللغة العربية داخل وخارج الصف. و تبرز أهمية المواد التعليمية في مناهج اللغة العربية خصوصاً لعدم وجود العديد من المصادر التعليمية الإضافية الموجهة لطلاب اللغة العربية كلغة ثانية، والمادة اللغوية تمثل إحدى أهم صلات الوصل بين المدرس والطالب، لأنّها محور المقرر الدراسي وعملية التدريس وتقييم الأداء.

١. لغة المادة اللغوية

من المسائل الشائكة في اختيار مناهج اللغة العربية وفي تعليم اللغة العربية بشكل عام مسألة اللغة أو اللهجة التي ينبغي تدريسها. فبعض الباحثين يؤيدون استخدام اللغة العربية الفصحى في عملية التدريس[١]. ويرى أصحاب هذا الرأي أنّ تعليم اللغة العربية الفصحى يمكّن الطلاب من تطوير مهاراتهم التواصلية وليس بالضرورة التحدث بالفصحى في مواقف الحياة اليومية. كما أنه من منظور لغوي اجتماعي، يُعتبر تعليم الفصحى في محيط جامعي وعلى مستوى جامعي مناسب لطلاب المرحلة الجامعية. كما أنّ لدى الطلاب المتقدمين فرصة دراسة اللهجات العامية التي يريدونها في صفوف متخصصة أو من خلال الدراسة في بلد عربي. ويرفض أصحاب هذا التوجّه أن يكون الطلاب أميين بالنسبة للغة العربية بغض النظر عن مستوى مهاراتهم في

(١) انظر إلى المرجع السابق Alosh ص ٨٧

المحادثة والاستماع[1]. وقد انتُقد هذا الاتجاه لكون ما يتعلمه الطلاب في الجامعة لا يحاكي ما يجري في الحياة اليومية خاصةً وأن اللغة العربية الفصحى قلّما تُستخدم في التواصل اليومي[2]، وعلى الرغم من النقد الذي تعرّض له هذا التوجّه، فإنه يمثّل النموذج السائد في معظم مناهج اللغة العربية منذ الستينيات من القرن الماضي.

ويرى آخرون أنّه يجب تدريس العامية فقط؛ لأنها لغة التخاطب اليومي في العالم العربي، لا سيما وأنّ معظم الدراسات تبين أن غرض الطلاب الأساسي من تعلم اللغة العربية هو التواصل مع أبناء اللغة[3]. ففي هذا البحث مثلاً أجاب ٣١,٦٪ من الطلاب المشاركين أن غرضهم الأساسي من تعلم اللغة هو التواصل مع العرب بينما ذهب بعضهم إلى القول بأن غرضهم الرئيسي هو فهم الثقافة العربية أو ما يحدث في البلاد العربية (١٥,٣٪) أو العمل في أمريكا أو في بلد عربي (٣٨,٨٪) أو لارتباط اللغة العربية بدينهم أو تراثهم (٩,٢٪) أو لإتمام متطلبات جامعية (٥,١٪). وفي حال اعتماد هذا التوجه يبرز سؤال كيفية اختيار لهجة من اللهجات العامية لأن طلاب اللغة العربية غالباً ما يُعنون بإتقان لهجة واحدة أو لهجتين على الأكثر، وهناك تحدٍّ ثانٍ بالنسبة لهذا التوجه وهو مدى قدرة الطلاب في هذه المناهج على التحدث في

---

(١) Raja Chouairi: Arabic to where? Some problems that ail the Arabic teaching industry (NECTFL Review: A Journal for K-16+ Foreign Language Educators) p 40.

(٢) Jeremy Palmer: Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students (Arizona Working Papers in SLA & Teaching).p 114

(٣) R. Kirk Belnap: Who's taking Arabic and what on earth for? A survey of students in Arabic language programs (Al-'Arabiyya). pp. 29-42. Ghassan Husseinali: Who is studying Arabic and why? A survey of Arabic students' pp. 111-122. Jeremy Palmer, look at previous footnote orientations at a major university (Foreign Language Annals). pp.395- 412

مواقف رسمية أو قراءة النصوص المكتوبة بالفصحى أو فهم الخطاب الرسمي وشبه الرسمي والذي تختلط غالباً فيه الفصحى بالعامية .

وبعض البرامج تركز على اللهجتين سوياً فيما يسمّى الطريقة المدمجة أو التعليم المتزامن للهجتين[١]، ويرى أصحاب هذا التوجّه أن الفصحى والعامية جزآن لا يتجزآن من الكفاءة اللغوية لأبناء اللغة، لاسيما المثقفين منهم، ولذلك وجب تدريسهما معاً إذا كان الغرض من التعليم هو الوصول بالمتعلم إلى مستوى في الكفاءة يوازي مستوى الناطقين باللغة العربية كلغة أمّ، ويقوم هذا التوجه على استخدام الفصحى والعامية معاً مع مراعاة السياق اللغوي والاجتماعي لكل منهما. فمثلاً يتم استخدام الفصحى في نصوص مقتبسة من الصحافة بينما يتم استخدام العامية في دردشة بين أصدقاء. وهذا بالطبع يعتمد على معرفة تقريبه للمواقف والوظائف التي يمكن أن تستخدم فيها اللهجتين، وهذه ليست ثابتة بالضرورة. وقد حاولت بعض البرامج استخدام «لغة المثقفين المحكية» كوسيط بين العامية والفصحى، كما في جامعة جون هبكنز ولكن هذا التوجه آخذ إلى الاضمحلال بسبب صعوبة تعريف هذه اللغة الوسيط وميزاتها اللغوية[٢]. ومن التحديات التي تواجه هذه الطريقة ضيق الوقت الذي يمكن تخصيصه للفصحى والعاميّة عند تقسيم الوقت الدراسي بينهما. وهذا التحدي قائم حتى عندما تُدرّس العامية والفصحى بالتعاقب في نفس المنهاج، وهذا التعاقب موضع جدل فيما يخصّ بترتيب تدريس الفصحى والعاميّة.

---

(١) Mahmoud Al-Batal: Diglossia, proficiency, and the teaching of Arabic in the U.S.: The need for an alternative approach (The Arabic language in America) . pp. 53-443. Munther Younes: Integrating the colloquial with Fusha in the Arabic-as-a- Foreign-Language classroom (Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century) . pp. 157-166

(٢) Abdulkafi Albirini: Modern Arabic sociolinguistics: Diglossia, codeswitching, attitudes, and identity. Dilworth Parkinson: Egypt: Language situation (The Encyclopedia of language and linguistics, Vol. 3). p.1100-1101 p. 91. Mahdi Alosh, Look at previous footnote

وقد سُئل المشاركون في البحث عن رأيهم أو تجاربهم في اكتساب الفصحى والعامية معاً، وأشار معظمهم (٦٣,٣٪) أنّ هذا من أصعب جوانب تعلم اللغة العربية، لا سيّما وأن الفروق بين الفصحى والعامية ليست واضحة المعالم في بعض الأحيان، كما أن البعض نوّه إلى أنّ الوقت المخصص لتعلّم اللغة العربية لا يسمح بدراسة الفصحى والعاميّة معاً. كما أكّد بعض المشاركين أنّ اللغة العامية التي يسعون إلى تعلّمها واستخدامها هي ليست اللهجة التي يتبنّاها المنهاج. بالمقابل أشاد ٣٦,٧٪ من المشاركين بدراسة العامية والفصحى معاً؛ لأنّ ذلك برأيهم يتيح للطلاب التعرف على واقع الثنائية اللغوية في العالم العربي ويطلعهم على لغتين (أو لهجتين) يتم استخدامهما بشكل واسع في الحياة اليومية، ولكن جزءاً من هذه المجموعة عبّر عن تفضيله لدراسة الفصحى والعامية بالتعاقب لتفادي الخلط الناجم عن تداخلهما في العملية التعليمية.

عموماً يمكن القول أنه لا يوجد توافق بين العاملين في مناهج اللغة العربية ومدرسي اللغة حول اللغة التي يجب تدريسها أو حول تقديم العامية على الفصحى أو الفصحى على العامية في المناهج التي تتبنّى كليهما، ويرجع هذا الخلاف إلى اختلاف وجهة النظر حول هدف تعليم اللغة العربية والأسس التي يجب أن تُبنى عليه هذه المناهج.

٢. الكتاب المدرسي:

هناك عدد لا بأس به من الكتب الدراسية لتعليم اللغة العربية منها ما يركزّ على التركيب اللغوي بشكل خاص كما في العربية الفصحى للمبتدئين[١] ومنها ما يُعنى بالمقدرة اللغوية والاستخدام اللغوي مثل عربية الناس[٢] والكتاب في تعلّم

(١) Peter Abboud and Ernest McCarus: Elementary modern standard Arabic.

(2) Munther Younes, Makda Weatherspoon, and Maha Foster: ‘Arabiyyat Al-Nass, part I

العربية [١] وأهلاً وسهلاً[٢]. وتركز بعض الكتب على الفصحى بصفة رئيسية كما هو الحال في الكتاب الأساسي[٣] والعربية للحياة[٤]. ومنها ما يركز على الفصحى أكثر من العامية ويتدرج في استخدام العامية كلما زادت معرفة الطالب باللغة كما في أهلاً وسهلاً، ومنها ما يولي اهتماماً شبه متساوٍ بالفصحى والعامية كما هو الحال في النسخة الثالثة للكتاب في تعلم اللغة العربية. وبعضها يهتم بلهجة عربية واحدة كما في سلسلة كلمني عربي بشويش[٥]. ودردشة[٦]ومنهاج في العربية الشامية[٧]، وشو في ما في[٨] والعربية الشامية لغير الناطقين بها[٩] والعربية العراقية الحديثة[١٠]، لهجة الخليج العامّية[١١]و غيرها.

وقد بنيت هذه الكتب على نظريات ومبادئ واتجاهات متباينة بالنسبة لمعنى اللغة واكتسابها ودورها في المجتمع وأهميتها للمتعلمين، و يمكن أن نستشف هذه النظريات والاتجاهات من خلال محتويات هذه الكتب رغم أنّ معظمها لا يحتوي على معلومات مفصلة عن المبادئ التي بنيت عليها. فمثلاً تتأثّر المادة التعليمية في هذه الكتب بوجهة نظر المؤلفين بالنسبة لاستخدام الفصحى والعامية. فمثلاً غالباً ما تولي الكتب التي تركز على الفصحى أهمية خاصة للقراءة والكتابة

(1) Kristen Brustad, Mahmoud Al-Batal, and Abbas Al-Tonsi: Al-Kitab fii ta'allum al-'Arabiyya: A textbook for beginning Arabic, 3rd ed.

(2) Mahdi Alosh and Allen Clark: Ahlan wa sahlan: Functional modern standard Arabic for beginners, 2nd ed.

(3) Badawi, El-said: al-Kitab al-asasi: A basic course for teaching Arabic to non-native speakers: Vol. 3

(4) Bassam Frangieh: Arabic for life.

(6) Samia Louis: Kallimni 'Arabi Bishweesh.

(7) Mustafa Mughazy: Dardasha: Let's speak Egyptian Arabic.

(8) Ernest McCarus, Hamdi Qafisheh, Raji Rammuny: A course in Levantine Arabic.

(9) Raja Chouairi & Mahdi Alosh: Shou fi ma fi?: Intermediate Levantine Arabic.

(10) Lutfi Hussein: Levantine Arabic for non-natives: A proficiency-oriented approach.

(11) Yasin Alkalesi: Modern Iraqi Arabic: A textbook .

والقواعد وغالباً ما تتضمن نصوصاً يرتبط استخدامها بالفصحى كالنصوص الصحفية والأدبية والدينية والتاريخية والرسائل والمذكّرات. وأحياناً يستخدم هذا النوع من الكتب مقاطع صوتية أو مرئية مأخوذة من وسائل الإعلام أو مبنيّة على مواقف تتطلب استخدام الفصحى في الغالب (محاضرة جامعية). أما الكتب التي تركز على العامية فغالباً ما تتضمن مقاطع حوارية تحاكي المحادثات اليومية في البيت والعمل والسوق والمطعم والسينما وغيره. وقلّما تحتوي هذه الكتب على نصوص قراءة أدبية أو أنشطة كتابة مطوّلة، أما الكتب التي تدرس اللهجتين معاً فغالباً ما تحتوي على مزيج من النصوص والحوارات التي تركز على مواضيع مختلفة تتناسب مع السياق الاجتماعي للمضمون اللغوي.

تستند معظم الكتب الحديثة في بنائها على مفهوم التطوير التدريجي للكفاءة اللغوية بحيث يتم إنشاء وترتيب محتويات الكتاب وأنشطته بناءً على معايير ومستويات كفاءة محددة مسبقا[(١)]، ويستطيع الطالب التدرّج في هذه المستويات بقدر تحصيله اللغوي القائم غالباً على المنهاج اللغوي، وهذا لا يعني بطبيعة الحال أن كل المدرّسين المستخدمين للكتاب الدراسي يوظّفونه لبناء كفاءة لغوية للطلاب[(٢)]. فكما أشار وهبة[(٣)]، في كثير من الأحيان يستخدم نفس الكتاب في مناهج ذات أهداف وطرق تعليم وتقييم متباينة بشكل واضح، كما أنّ معظم الكتب المتوفرة تتجّه إلى اعتماد أهداف أدائية وذلك من خلال استهداف عناصر لغوية تؤطّر في مواضيع وسياقات محددة ترتبط بوظائف لغوية محددة. فمثلاً يتم تعليم الفعل المضارع في سياق النشاط الروتيني اليومي في إطار الحديث عن الدراسة الجامعية، وفي هذه الحالة تكون الوظيفة المقصودة هي القدرة على التحدّث عن الأعمال اليومية الاعتيادية كالاستيقاظ والاستحمام

(١) انظر إلى وهبة المرجع السابق، ص. ٦٩٩

(٢) نفس المرجع.

(٣) نفس المرجع.

وشرب القهوة والخروج للجامعة وحضور المحاضرات وتناول الغداء ومشاهد التلفاز إلى آخر ما هنالك من أعمال يومية اعتيادية. وتؤطّر الوظائف اللغوية التي يسعى المنهج لتنميتها عند الطالب (كالتحية والتعريف بالآخرين وتحضير الوجبات والتمرينات الرياضية وغيرها) في سياق مواضيع الرياضة والطعام والسكن والسفر وغيرها. وقد تتداخل هذه الوظائف والمواضيع إلى حدّ كبير في بعض الكتب في حين تكون أكثر وضوحاً في بعضها الآخر.

أمّا بالنسبة لمحتويات الكتب الدراسية، فمعظم الكتب التي لا تركّز على العامية تسعى إلى تنمية المهارات اللغوية الرئيسية الأربع، وهي المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، وغالباً ما نجد أجزاءً من الدرس الواحد مكرّسة للقراءة وأجزاءً أخرى للاستماع والكتابة والمحادثة. ولكن الكتب الدراسية تتفاوت في المساحة المخصصة لكلٍ من هذه المهارات. وتحتوي كل الكتب الدراسية على أنشطة وتمارين لتعزيز ما تعلمه الطالب بعضها ينجزه الطلاب في الفصل وبعضها في خارج الفصل. ويعتمد بعض هذه الأنشطة والتمارين على العمل في مجموعات أو العمل الفردي، وبعضها يعتمد على التواصل والتفاعل بين الطلاب وبعضها يعتمد على أنشطة ميكانيكية. وهذا التنوّع ربما هدفه مراعاة الفروق الفردية للطلاب واختلاف طرق تعلمهم للغة. وفي حين أن بعض الكتب القديمة خلت بشكل نسبي من دراسة الثقافة العربية نجد أن معظم الكتب الحديثة تعتبر الثقافة العربية جزءاً لا يتجزء من المنهاج، ولذلك فهي تضمّ أنشطة ثقافية عديدة[١].

وقد سُئل الطلاب في الجامعات الثلاث عن آرائهم بالكتب التي تستخدم في تعليم اللغة العربية مع العلم أن هذه الجامعات تستخدم ثلاث كتب مختلفة. وقد أوضح الباحث أن السؤال يتعلق بكل الكتب التي استخدمها الطلاب وليس الكتب

---

(1) Mahmoud Al-Batal: Toward cultural proficiency in Arabic (Foreign Language Annals). p, 443-53.

التي كانوا يستخدمونها في الفصل الدراسي الذي تم فيه جمع المعلومات منهم وهو فصل الخريف ٢٠١٤. وقد كانت إجابات الطلاب إيجابية في الغالب. ومن النقاط الإيجابية التي ذكرها الطلاب هو وجود عدد جيّد من الكتب المدرسية بنوعية جيدة واحتواء معظمها على مقاطع أشرطة مدمجة تحتوي على مقاطع استماع وأحياناً أنشطة متعددة تشمل المهارات اللغوية الأربع. كما أشاد الطلاب باحتواء هذه الكتب على ملاحظات وأنشطة ثقافية تعزّز معرفتهم بالثقافة العربية. ولكن بعض الطلاب أشاروا إلى بعض مواطن الضعف في بعض الكتب المستخدمة كدمجها للعامية والفصحى في نفس الدرس أو النصّ أو النشاط أحياناً، واعتبروا أن ذلك يشكّل تشويشاً على تعلّمهم للغة، كما أن بعض الطلاب أشاروا إلى افتقار بعض الكتب إلى التنظيم والتدرّج المنطقي في المادة اللغوية وخاصة فيما يخصّ المفردات.

أما بالنسبة للمناهج التي تسعى إلى تطوير لغة الطلاب ما وراء المستوى المتقدم كما هو الحال في الجامعات التي تحتوي على برامج لغة عربية كبيرة، فالمدرسون يتعاملون مع هذه المناهج بأسلوبين. تستخدم بعض المناهج كتباً منشورة تتناول المادة اللغوية. فمثلاً هناك أكثر من جامعة أمريكية تدرس مناهج في لغة وسائل الاعلام وتستخدم كتباً متخصصة مثل «لغة وسائل الإعلام العربية»[١] أو «لغة وسائل الإعلام العربية للمستوى المتقدم»[٢] أو «دعونا نقرأ الصحف العربية»[٣]، وبعضها يدرس لغة التجارة والأعمال مستخدماً سلسلة كتب «اللغة العربية للشؤون التجارية»[٤] ولكن أحياناً يقوم المدرسون بجمع

(1) Alaa Elgibali Nevenka Korica Sullivan: Media Arabic: A coursebook for reading Arabic news. Julia Ashtiany Bray: Media Arabic.

(2) Mustapha Lahlali: Advanced media Arabic.

(3) Howard D. Rowland: Let’s read the Arabic newspapers.

(4) Raji Rammuny: Business Arabic, intermediate level: Language, culture and communication.

المادة اللغوية بأنفسهم بشكل يتناسب مع أهدافهم والمواضيع التي يتطرق إليها المنهاج، ورغم أن هذه المنحى يتطلب وقتاً وجهداً كبيراً إلا أن كثيراً من المدرسين يرون أن له فوائد كثيرة خاصة من ناحية التطابق بين ما يربو إليه المنهاج والمواضيع والنشاطات التي يختارها المدرس.

٣. المواد التعليمية الإضافية:

لا يوجد كتاب كامل بغض النظر عن نوعية الكتاب الدراسي أو نوعية المادة اللغوية التي يتضمنها. حتى ولو افترضنا وجود كتاب بهذه النوعية فإنه لن يلبي احتياجات جميع الطلاب أو يتماشى مع طرق التعليم والأنشطة التي يتبنّاها مدرسون مختلفون. ولذلك فإن استخدام مواد لغوية إضافية يكون ضرورة تعليمية في معظم الأحيان حتى عندما يصاحب بعض الكتب مواد مساعدة كالمواد الإلكترونية. من خلال تجربتي في تعليم اللغة العربية واطلاعي على أكثر من برنامج في أكثر من جامعة أمريكية، فإنّ هناك سبع مواد تعليمية رئيسة أو مصادر تعليمية يستخدمها المدرسون في تعليمهم للغة العربية.

- مواد لغوية مستقاة من الإنترنت مثل مقاطع الفيديو أو أفلام الصور المتحركة على يوتيوب والصور والمساعدات المرئية. وينطوي تحت النوع من المواد المقالات والأخبار والتدوينات المتوفرة على الإنترنت، وأحياناً لا يمكن الحصول على هذه المواد بسهولة، خاصةّ لطلاب المراحل الأولية، لأنّ البحث عن المواد المناسبة يتطلب جهداً ووقتاً من المدرس.
- مواد مستمدّة من كتب وقصص وجرائد ومجلاّت، وفي معظم برامج اللغة العربية هناك مكتبات صغيرة تحتوي على مجموعة من القصص والجرائد والمجلات والكتب العربية، فمثلاً قصص كليلة ودمنة وقصص ألف ليلة وليلة ونوادر جحا يتم استخدامها في بعض البرامج، ومجلات مثل الطفل العربي وباسم وماجد ونسيم مناسبة لمراحل لغوية متفاوتة

يستخدمها المدرسون كمواد إضافية، وهناك بعض القصص العربية أعاد بعض المدرسين صياغتها بشكل شيق ومبسط كي تتناسب مع طلاب اللغة العربية كلغة ثانية. وهذا ما قام به مثلاً منذر يونس في قصص كليلة ودمنة[1].

- مواد موجّهة لطلاب اللغة العربية كلغة ثانية مثل برنامج «أصوات عربية» الذي يشرف عليه ابراهيم بو صواب من جامعة الأخوين في المغرب. هذه البرامج أنشأها متبرعون كرّسوا وقتهم وجهدهم لخدمة هذا المجال. وهي مفيدة لطلاب يدرسون العربية بأنفسهم كنوع من التدريب على مهارات الاستماع والمحادثة بشكل خاص. تتسّم هذه البرامج بأنّها عامة جداً ولذلك لا يمكن للمدرس أن يستثمرها في الفصل إلا إذا كان القصد هو توفير فرص للاستماع العشوائي للغة.
- ألعاب لغوية تستخدم صوراً وأنشطة يستطيع الطالب من خلالها استخدام اللغة بأسلوب شيق. فمثلاً لعبة «الحياة الثانية» تُمكّن مستخدمها من تقمّص شخصية خيالية والتعرف على أماكن وأشخاص وأشياء جديدة بعضها باللغة العربية، وهذا يعطي الطالب فرصة استكشاف أشياء وكلمات جديدة والتفاعل مع شخصيات اللعبة، وهناك ألعاب أكثر بساطة مثل لعبة «سايمن يقول» والتي يستخدمها بعض المدرسين مع صور أو رسوم للتدريب على بعض القواعد النحوية والمفردات وإضفاء شيء من المتعة على تعلّم هذه القواعد.
- مواقع إلكترونية جهّزتها برامج اللغة العربية لتقديم فرص إضافية لدراسة اللغة العربية خارج الفصل مثل برنامج «العربية أونلاين» في جامعة إلينوي والذي بدأه العباس بن مأمون، وهذا البرنامج يحتوي على تمارين تركز بشكل خاص على الحروف العربية وأصواتها بحيث يتمكن

(1) Munther Younes: Kalila wa Dimna: For students of Arabic.

الطالب المبتدئ من قضاء وقت أكثر في التدرّب على الحروف والأصوات خارج الفصل بدلاً من قضاء وقت طويل على تعليم هذه الحروف داخل الفصل. هناك أيضاً نصوص قراءة للطلاب في المستويين المتوسط والمتقدم تحتوي على أسئلة استيعاب وأنشطة أخرى، وتهدف هذه البرامج لإتاحة فرص إضافية للطلاب لممارسة مهاراتهم اللغوية خارج الصفّ، ولكن بعض المدرسين يستخدمونها داخل الفصل أحياناً.

- برامج تلفزيون. بعض الجامعات الأمريكية أبرمت عقوداً مع شركات تعليمية متخصصة بحيث يتم بث بعض القنوات الفضائية بلغات متعددة ومنها العربية، فمثلاً جامعة إلينوي تقدّم لطلابها قنوات فضائية بمعظم اللغات الأوربية بالإضافة إلى بعض اللغات الآسيوية و منها العربية. ويستطيع الطلاب الذهاب إلى المختبر اللغوي للاستماع إلى هذه القنوات، وغالباً ما يكون هناك في المختبر معيد للغة عربية مهمته مساعدة الطلاب والاجابة على أسئلتهم عند اللزوم.
- المواد التي يؤلّفها المدرسون بأنفسهم من أجل نشاط محدد عندما لا تتوفر المادة المطلوبة في أي من المواد الآنف ذكرها، فمثلاً بعض المدرسين يعيدون صياغة بعض الأخبار المتوفرة على الانترنت ويقدمونها للطالب على شكل خبر قصير مبسط دون الخوض في التفاصيل الدقيقة ودون الحاجة إلى استخدام تعابير قد لا تمت إلى المنهاج بصلة، وبعض المدرسين يرسمون صورا أو يحضّرون جداول وأوراق عمل وأوراق نشاط وما إلى ذلك.

تُستثمر هذه المواد التعليمية لأغراض شتى. فبعض هذه المواد يُستثمر في الفصل الدراسي في سياق نشاط قراءة أو استماع. وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على ما إذا كانت المادة اللغوية منسجمة مع أهداف ومواضيع المنهاج الدراسي ومستوى الطلاب والوظائف اللغوية التي يتبناها المنهاج الدراسي.

وهناك توظيف ثانٍ لهذه المواد يتمثّل في ترميم جوانب الضعف اللغوي لدى بعض الطلاب أو توفير مواد إضافية للطلاب المتميّزين، وخاصة الطلاب الذين سنحت لهم فرصة تعلم اللغة العربية في بلد عربي أو الطلاب الذين لهم جذور عربية أو إسلامية، والاستخدام الثالث هو استخدام شخصي للطلاب الذين يرغبون باستعمال هذه المواد بشكل فردي لتطوير مهارات لغوية محددة أو لممارسة مهارات اللغة خارج الصفّ.

بالإضافة إلى هذه المواد يستخدم بعض المدرسين مواد خاصة بالثقافة العربية مثل الملابس العربية التقليدية والمأكولات العربية وسجادات الصلاة والمنحوتات التي تحوي الخط العربي والنقوش العربية والصور التي يُخطّ عليها آيات قرآنية لإغناء الجانب الثقافي لدى الطلاب وأحياناً لتوفير السياق المناسب للاستخدام اللغوي. فمثلاً يلجأ بعض المدرسين إلى تعليم كلمات متعلقة بالطعام العربي وتحضير الوجبات العربية من خلال درس عملي في الطبخ العربي. ومن التحديّات التي يواجهها المدرسون عند بحثهم عن مواد ثقافية النقص الواضح في المواد التعليمية التي تركز على الثقافة العربية بطريقة تعليمية وشيّقة. والحقيقة هو أنّ هناك نقصا واضحا في المواد الموجّهة لطلاب اللغة العربية كلغة ثانية بشكل عام وخاصة للطلاب المبتدئين والذين هم أحوج ما يكونون إلى هذه المواد في المراحل الأولى من دراسة العربية، كما أنّ هناك صعوبة في إيجاد مواد دراسية تنسجم مع الأهداف والمواضيع والوظائف اللغوية التي يركز عليها المنهاج.

وقد سئل الطلاب المشاركون في البحث عمّا إذا كان مدرسيهم يستخدمون مواداً إضافية في تدريس اللغة العربية و عن آرائهم بهذه المواد، وقد ذكر كل المشاركين تقريباً أنّ مدرسيهم يستعملون مواد إضافية في تدريسهم، ومن المواد الإضافية التي ذكر الطلاب أنها تستخدم بنجاح وفاعلية في صفوفهم وأنها تساعدهم في تعلّمهم للغة العربية نشرات التوزيع وأوراق العمل والفيديوهات

والموسيقى العربية والقصص القصيرة والأخبار والمواد الثقافية. أما بالنسبة للمواد الإضافية التي اقترح الطلاب إضافتها أو زيادة استخدامها فتشمل الفيديوهات ونصوص القراءة والمواد الثقافية وجداول بالقواعد النحوية. ولكن بشكل عام تبيّن أنّ معظم الطلاّب ينظرون بإيجابية للمواد الإضافية في المنهاج ويرون فيها ضرورة لإغناء عملية التعليم وتنوع المدخل اللغوي.

المبحث الرابع: طرق وآليات عملية التعليم

تختلف طرق تعليم اللغة العربية باختلاف نوعية المناهج و أغراضها وباختلاف المدرسين وأساليبهم التعليمية. فمثلاً يقوم برنامج مدلبري الصيفي على تعليم اللغة العربية على طريقة الانغماس الكلّي في بيئة لا تستخدم فيها إلا اللغة العربية ويمنع الطلاب من استخدام اللغة الانكليزية بتاتا[١] . ففي بداية البرنامج يوقع الملتحقين بالبرنامج وثيقة عهد ألا يستخدموا إلا اللغة العربية طوال مدة البرنامج، وهذا يعني أنّ عليهم الالتزام باستخدام العربية في حديثهم في الصف و المطعم و سكن الطلاب و الصالة الرياضية وغيره. والطلاب في هذا البرنامج لا يكتسبون اللغة في الفصل فقط بل أثناء حضورهم لمحاضرات باللغة العربية واستماعهم لموسيقى عربية ومشاهدتهم أفلام عربية وأنشطة أخرى عديدة. ويتواصل المدرسون والطلاب باللغة العربية حصراً طوال مدة البرنامج، ويمكن للطلاب أن يتصلّوا بالمدرسين في أي وقت من اليوم للسؤال عن أي موضوع يتعلق بدراستهم اللغوية.

وطريقة الانغماس الكلّي هو ما تسعى إليه معظم برامج الدراسة في بلد عربي والتي تتواجد في معظم برامج اللغة العربية في أمريكا[٢]. وهناك نوعين من المناهج، ففي بعض الجامعات كما في جامعة ولاية يوتا وجامعة فرجينيا وغيرها يُحدد المنهاج وأبعاده المتعددة بالتوافق بين الجامعة الأمريكية والجامعة المضيفة، وغالباً ما يحتوي المنهاج على دراسة يومية للغة العربية لمدة حوالي خمس ساعات تقريباً. كما يحتوي المنهاج على جانب ثقافي يتمثّل في أنشطة ثقافية مثل زيارات ورحلات ومحاضرات ومقابلات، ويُطلب من الطلاب تدوين

(1) McCarus, E.: History of Arabic study in the United States (The Arabic language in America: A sociolinguistic study of a growing bilingual community in the U.S) p 216.

(2) Mohammed Sawaie: International Arabic language programs (Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century) . p371-378.

تجاربهم باللغة العربية. كما يطالب الطلاب بكتابة مذكرات يومية تُسلّم إلى المدرس المشرف أسبوعياً أو في نهاية البرنامج، وأحياناً يُطلب من الطلاب المتقدمين كتابة أبحاث مصغرة باللغة العربية تتناسب مع اختصاصاتهم الجامعية. فمثلاً يعمد طلاب الصحافة إلى الكتابة عن الصحافة في البلد المضيف ويعمد طالب التاريخ بالكتابة عن جانب من جوانب تاريخ البلد المضيف. وتبتعث بعض الجامعات الأمريكية طلابها إلى جامعات عربية بناءً على اتفاق مسبق بين الجامعتين. وغالباً ما يقضي هؤلاء الطلاب فصل دراسي أو سنة كاملة في البلد المضيف. وفي هذه الحالة، يكون منهاج الدراسة منهاجاً تحدده الجامعة المضيفة ويقوم أيضاً على الانغماس الكلّي في بيئة عربية.

وباستثناء هذين النوعين من المناهج فإن معظم مناهج اللغة العربي تستند- على الأقل نظرياً- على طريقة تعليم اللغة العربية بطريقة تواصلية تبتعد عن أسلوب الإلقاء وتسعى إلى إشغال الطالب بأنشطة تفاعلية وظيفية يتعلمون بها اللغة عن طريق الاستخدام الوظيفي وليس عن طريق التعليم الروتيني للقواعد والمفردات[١]. وهذا في الحقيقة ما تذكره معظم المقررات الدراسية التي تصرّح بالطريقة التي تتبناها في تعليم اللغة العربية. وكما أشار عدد من الباحثين فإن هذه الطريقة تبقى صعبة التحديد[٢]، ولذلك فإن التفاصيل المتعلقة بتطبيق هذه الطريقة في الفصل تعود للمدرّس. فمثلاً عند تعليم قاعدة نحوية ما كنفي الفعل المضارع، قد لا تُدرّس القاعدة النحوية بشكل مباشر أو علني ولكنّ تُؤطّر ضمن نشاط تواصلي كمحادثة عن المأكولات والمشروبات التي يحبّها الطلاب أو لا يحبونها. وأحياناً لا يُشار إلى القاعدة اللغوية بتاتاً طالما أنّ الطلاب استوعبوها وأحسنوا استخدامها أو قد يُلفت انتباه الطلاب إلى القاعدة اللغوية بعد تدريب الطلاب على استخدامها في سياق تواصلي. وأحياناً يبدأ المدرّس

(١) انظر إلى وهبة المرجع السابق، ص. ٦٩٩.

(٢) Rod Ellis: Instructed second language acquisition: A literature review.

بشرح القاعدة اللغوية أولاً ثم يطلب من الطلاب استخدامها في إطار تواصلي بعد التأكد من فهم الطلاب للقاعدة. هذا لا يعني أن الطرق التقليدية في تعليم اللغة العربية والتي تركز على القواعد وحفظ المفردات غائبة تماما عن المشهد اللغوي لصفوف اللغة العربية، ولكنها محدودة النطاق.

ويجدر بالذكر أنّ الوسائل التعليمية المتاحة في الجامعات الأمريكية بشكل عام تساعد المدرسين على تطبيق الطريقة التواصلية في التعليم وفي تنويع الأنشطة التي يقومون بها في الصف. فمعظم القاعات الصفيّة مجهزة بحواسيب ومسلّطات وكاميرات وثائق وأجهزة ديفيدي. كما أن مقاعد الطلاب متحرّكة بحيث يمكن إعادة هيكلة المقاعد حسب نوع النشاط، وهذا مهم في الأنشطة التي تتطلب العمل في مجموعات. وهناك قاعات ومختبرات للتخاطب عن بعد مع طلاب عرب، وهذا ما تعمله بعض البرامج بالتنسيق مع جامعات عربية بين الفينة والفينة. أيضاً لدى معظم الجامعات الأمريكية نظم إدارة المناهج مثل كانفس وبلاكبورد وغيرها. وهذه النظم يتم استخدامها لإدارة حوارات أو منقاشات بين الطلاب حول مواضيع يحددها المدرّس مسبقاً. وفي بعض النظم الحديثة مثل كانفس يمكن للمدرس أن يرفع مقاطع صوتية يستمع إليها الطلاب ويناقشونها. كما يمكن للطلاب أن يرفعوا مقاطع صوتية أو مرئية بحيث يستفيدون من التغذية الراجعة من زملائهم أو مدرسيهم. فمثلاً يطلب بعض المدرسين من طلابهم أن يحضّروا تمثيلية أو مسرحية صغيرة عليهم تصويرها بالفيديو ثمّ رفعها إلى كانفس. وبعد أن يرفعونها إلى كانفس يقوم الطلاب الآخرين بالتعليق عليها وتقديم الملاحظات عليها.

أيضاً نظراً للتنوع الثقافي في أمريكا، فإن إمكانية إقامة أنشطة خارج الفصل متوفرة خاصة مع وجود عدد لابأس به من العرب في معظم المدن الأمريكية الكبيرة والتي غالباً ما تحتضن برامج لغة عربية كبيرة كما هو الحال في واشنطن دي سي ونيويورك وبوسطن وديترويت وكولومبوس وأوستن وغيرها.

فمثلاً يقوم بعض المدرسين بترتيب زيارات مع طلابهم إلى محلات أو مطاعم أو مراكز عربية واسلامية. ويطلب المدرسون من طلابهم أن يجمعوا معلومات محددة تتعلق بهذه الأماكن غالباً ما تكون لها علاقة بوظيفة لغوية في المنهاج (مثلاً طلب وجبة أو معرفة الأطباق التي يقدمها المطعم وأسعارها ومكوناتها). ومثل هذه الطرق لها عدة فوائد لغوية وثقافية وترفيهية بالنسبة للطلاب لكونها تخولهم استخدام اللغة في سياق طبيعي. و أحياناً يدعو المدرس بعض المقيمين العرب للحضور إلى الفصل ويتم نقاش موضوع ما مع الطلاب. فمثلا عند مناقشة موضوع الزواج والعائلة يقوم المدرس بدعوة عائلة عربية، ويقوم أفراد العائلة بالحديث عن العائلة العربية وعاداتها ومن ثمّ يوجّه الطلاب أسئلة إليهم، وهذا يساعدهم على ربط المادة التي تعلموها في الفصل بالحياة الواقعية. ويرى سيلي[١] أنّ الأنشطة التي تُشرك الطلاب بمجتمعات أبناء اللغة وتعرفّهم باهتماماتها لها تأثير إيجابي على تعلّم اللغة وفهم الثقافة.

ومن الطرق التي يستخدمها بعض المدرسين في مناهجهم المقابلات الفردية التي هي أشبه ما تكون بالدروس الخاصة. وغالباً ما يتولى أحد المعيدين هذه المهمّة حيث يخصّص ساعات مخبرية يجتمع فيها مع الطلاب على نحو منفرد. ويكون لدى المعيد فكرة جيدة عن مستوى كل طالب وعن النقاط التي يحتاج للمساعدة فيها. ويستخدم المعيد البيانات الخاصة بالطلاب لإدارة حوار وعمل أنشطة تتناسب مع كل طالب. وكما أورد كلارك[٢] فإن استخدام هذه الطريقة يتماشى مع نظرية التطور الاجتماعية لفيغوتسكي وخاصة مفهوم «منطقة النمو القريبة» والتي تقوم على مبدأ إعانة المتعلم على تطوير وظائفه اللغوية المقتربة من التمكّن التام عن طريق التوجيه والتفاعل. ففي هذه الحالة يقوم المدرّس المساعد بمهمّة نقل هذه الوظائف اللغوية من مرحلة ما قبل التمكّن إلى

(1) H. Ned Seelye: Teaching culture: strategies for intercultural communication, 3rded .

(٢) آلن كلارك: نحو أسلوب جديد في تعليم اللغة العربية. أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية كلغة ثانية، ص. ٨ .

مرحلة التمكّن التام. ومن الضروري لإنجاح هذه العملية معرفة المعيد بمستوى الطلاب وقدراتهم اللغوية.

ويحتوي بعض المناهج على طرق تعليمية تسعى إلى تعويض النقص الحاصل في كمية ونوعية المدخل اللغوي والناجم عن قلة عدد الساعات المقررة لدراسة اللغة العربية وذلك بتبنّي أنشطة تحاكي تجربة الانغماس. فمثلاً بعض المدرسين يديرون نوادي على مستوى الفصل أو البرنامج وظيفتها إشراك الطلّاب في بيئة لغوية تقوم على النقاش والمشاركة والوعي الثقافي[1]. فقد يعرض النادي فيلماً عربياً وثائقياً يناقشه الطلاب أو ربما يستضيف مجموعة خبراء لمناقشة موضوع ثقافي مع الطلاب باللغة العربية. وبعض المناهج يحوي على مائدة لغوية يجتمع فيها الطلاب أسبوعياً ويناقشون موضوعاً معيناً مما يمنحهم الفرصة باستخدام مهاراتهم اللغوية في سياق هو أقرب ما يكون إلى الواقع من الصفّ. وتنظم بعض البرامج ما يسمّى بـ «سكن الطلاب اللغوي»[2]، والذي يقوم على عقد اجتماعات أسبوعية لطلاب اللغة العربية في مساكن الطلاب بإشراف أحد المدرسين أو المدرسين المساعدين، وهذا يتيح الفرصة للطلاب لاستخدام اللغة العربية حتى ضمن أماكن السكن. ويختلف استخدام هذه الأنشطة من منهاج إلى آخر. فبعض المناهج تلزم الطلاب بحضور هذه الأنشطة وتمنحهم نقاطاً عليها وبعض المناهج تجعل هذه الأنشطة اختياريّة ولكنها تمنح الطلاب الذين يشاركون في هذه الأنشطة درجات إضافية وبعض المناهج تعتبر هذه الأنشطة اختيارية تماماً.

وقد سُئل الطلاب عن آرائهم بالطرق المتّبعة في تعليم اللغة العربية وطرق التعليم التي يفضلونها هم. فمن ناحية الطرق المتبعة في تعليم العربية، أبدى المشاركون رضاهم عن الطرق المتنوعة التي يتبعها المدرسون في تعليم العربية.

(١) نفس المرجع، ص. ١٠٠
(٢) نفس المرجع، ص. ١٠٠

ومن الطرق التي حازت على رضا عدد كبير من الطلاب مناقشة مقاطع الفيديو والمواد المرئية والأنشطة الثقافية والعمل الجماعي والتدريبات على قواعد النحو والصرف وفرص المحادثة مع الزملاء وقراءة القصص قصيرة واستخدام أوراق العمل والأنشطة الكتابية ومقاطع القراءة. كما أشاد بعض الطلاب بميل مدرسيهم إلى التكلّم باللغة العربية في غالب الوقت. وقد أظهر البحث أن متعلمي اللغة العربية يتفاوتون بشكل واضح في مدى تفضيلهم لإحدى الطرق التعليمية دون غيرها. فبعض الطلاّب ذكروا أنّهم يحبذون التركيز على القواعد والمفردات والقراءة، بينما أشار آخرون إلى تفضيلهم لأنشطة المحادثة والنقاش. والبعض الآخر أعجبه الأنشطة الثقافية والعمل الجماعي بينما آخرون مالوا إلى أوراق العمل وتدريبات القواعد والمفردات. وهذا التنوّع في ميول واحتياجات الطلاب ليس بالغريب؛ لأن الدراسات السابقة تُشير إلى اختلاف أساليب تعلّم اللغات الأجنبية لدى الطلاب، وهذا يستلزم استخدام طرق متنوعة في تعليم هذه اللغات بما في ذلك اللغة العربية[1].

وقد اقترح الطلاب بعض الطرق الإضافية لتحسين تعلّمهم للغة العربية معظمها يُستخدم أصلاً في صفوف أو برامج أخرى كاقتراح بعض الطلاب زيادة الأنشطة الثقافية والتواصل مع الناطقين بالعربية كلغة أمّ خاصة من الطلاب العرب الذين يدرسون في نفس الجامعة. وبعضهم أكّد على أهمية المختبر اللغوي وضرورة توفير فرص أكثر للطلاب للتدريب على مهاراتهم اللغوية، وآخرون رأوا أنه من الضروري منح فرص للطلاب لممارسة مهارتي الكتابة والمحادثة.

(1) Susan Gass and Larry Selinker: Second language acquisition: An introductory course, 3rd ed

المبحث الخامس: المنتَج التعليمي وتقييمه

كل المناهج تسعى إلى منتج تعليمي كما أنها تسعى إلى معرفة وتقييم هذا المنتج أو ما تعلمه الطلاب أو ما يستطيع الطلاب أن ينجزوه بعد إنهائهم للمنهاج. ويختلف المنتج التعليمي باختلاف المناهج واختلاف أهدافها ومحتوياتها وعملية تدريسها. فأحياناً يكون المنتج التعليمي معرفة قواعد وتراكيب لغوية محددة وأحياناً يكون مستوى كفاءة معيّن. ولا يمكننا عملياً أن نعرف المنتج التعليمي لدى كل طالب تماماً، ولكننا نستطيع أن نجمع عينات يمكن أن تدلنا على هذا المنتج. فمثلاً في المناهج التي تركّز على المحادثة والاستماع يمكن أن تكون عينات المنتج التعليمي عبارة عن عرض تقديمي أو تمثيلية صغيرة أو مقابلة شفهية أو انتاج فيديو قصير. وفي المناهج التي تُعنى بالقراءة والكتابة يمكن أن تكون عينات المنتج العلمي مذكرات يومية أو كتابة قصّة بناءً على مجموعة من الصور، أو تأليف قصيدة، أو إجابة على أسئلة استيعاب بناءً على نص قراءة أو تلخيص الأفكار الرئيسية لنص. وهناك عينات عديدة تستخدم في تقييم المنتج اللغوي للطالب بعضها مباشر كالاختبارات والمهام الصفية والمشاريع وبعضها غير مباشر كالملاحظات السلوكية والاستبيانات.

وتهدف عملية التقييم ليس فقط إلى معرفة المنتج التعليمي بل أيضاً العوامل التي تؤثر فيه وسُبل تطويره. وكما يقول ريتشارد[١] فإن تقييم المنتج له أغراض عدّة أهمها غرضين، أولهما: معرفة مدى استيعاب المتعلمين للمادة اللغوية أو قياس قدراتهم اللغوية معرفةً واستخداماً وثانيهما: معرفة نقاط الضعف والقوة في المنهاج نفسه. ويمكن القول إن طريقة التقييم السائدة في معظم مناهج اللغة العربية هي فحص الإنجاز أو ما يسمى التقييم التحصيلي والذي يركز على ما تعلمه الطالب من المادة اللغوية للمنهاج بما في ذلك الامتحانات والاختبارات القصيرة والواجبات الأخرى. ويتّسم هذا النوع من التقييم بثلاث

(١) انظر إلى المرجع السابق Jack Richard ص. ٥-٣٣

مزايا أولها أنه يركز على مدى اتقان الطالب للمادة اللغوية وثانيها أنه يجري في نهاية وحدة تعليمية مثل درس أو فصل دراسي وثالثها: أن الطالب يُعطى درجة أو مجموعة نقاط على مقياس محدد مسبقاً. ومن الأدوات المستخدمة في هذا النوع من التقييم امتحان منتصف الفصل وامتحان آخر الفصل والاختبارات القصيرة الأسبوعية والواجبات اليومية والمشاريع الأخرى. ورغم الانتقادات الموجهة للتقييم التحصيلي فإن معظم مناهج اللغة العربية تستخدمه لأنّه يتماشى مع النظام الجامعي في معظم الجامعات الأمريكية. وتستخدم بعض آليات تقييم أخرى -كالتقييم الذاتي والتقييم الجماعي أو تقييم النظراء والاستبيانات- في نمط آخر من التقييم يسمّى التقييم التكويني والذي يسعى إلى معرفة العوائق التي قد تعزز الوصول إلى المنتج التعليمي المنشود أو تحول دون ذلك من خلال معالجة نقاط الضعف في المنهاج.

كما أسلفت سابقاً فإن هدف معظم المناهج التعليمية منذ بروز حركة الكفاءة هو تنمية الاستخدام اللغوي لدى الطلاب أكثر مما هو المعرفة اللغوية البعيدة عن الاستخدام اليومي[1]. ولذلك تتجه بعض مناهج اللغة العربية إلى قياس قدرة الطالب على استخدام اللغة ويعتبرون ذلك من مؤشرات نجاح المنهاج أو فشله. ويجب التنويه أنّه على الرغم من أنّ معظم مناهج اللغة العربية لا تلجأ إلى ربط عملية التقييم بمعايير أو امتحانات موحّدة مثل معايير المجلس الأمريكي للغات الأجنبية أو امتحان الكفاءة الشفوي، فإن بعض برامج اللغة العربية بدأت باللجوء إلى مثل هذه الأدوات التقييمية لتحديد معرفة الطلاب باللغة أو أدائهم العام بعد الانتهاء من بعض المساقات المتقدمة، كما هو الحال في جامعة تكساس وجامعة جورج تاون.

(1) Mahdi Alosh, Hussein Elkhafaifi, and Salah-Dine Hammound: Professional standards for teachers of Arabic (Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century) p 418 -409

وهناك نوع ثانٍ من التقييم يخص المنهاج بحدّ ذاته. فبعض برامج اللغة العربية تقيّم مناهجها من خلال إجراءات داخلية يتعاون فيها المشرفون على البرنامج مع المدرسين والطلاب من أجل تحسين المنهاج وإجراء تعديلات عليه. ومن الوسائل المتبعة لتقييم المنهاج الاستبيانات التي توزع على الطلاب وأحياناً المدرسين بغية معرفة نقاط الضعف والقوة في المنهاج بما في ذلك أهدافه ومواد التعليم وطرق التعليم. وأحياناً يجري المشرفون على البرنامج مقابلات شخصية مع عدد من المدرسين والطلاب للوقوف على الفجوات الموجودة في المنهاج. أحياناً يزور المشرفون على البرنامج بعض الصفوف لتحرّي بعض التحديات التي يواجهها الطلاب في الفصل والتي يمكن أن تعكس خلل في المادة التعليمية أو في طرق التعليم. **وهذا النوع من التقييم ضروري خاصةً في البرامج الناشئة والتي هي في طور البناء. وأحياناً يتم دعوة خبراء لغويين من خارج البرنامج لتقييم جوانب مختلفة من المنهاج. وفي هذه الحالة يطّلع الزائر على المناهج ويقابل بعض المدرسين وينظر إلى الآليات المستخدمة ويحضر بعض الدروس. وهذا الأسلوب متبع في تقييم معظم البرامج الأمريكية للغات.**

وقد يجري تقييم المنهاج بعد انتهاء الفصل الدراسي. وهذا يتطلب من المقيّمين العودة إلى المعلومات المتوفرة واسترجاع أو تذكّر ما حصل خلال الفصل الدراسي. ومن فوائد هذا النوع من التقييم أن المقيّم يكون لديه فكرة أوضح وأشمل عن المنهاج ونتائجه بعد الانتهاء منه. ولكن يمكن أن يتم تقييم المنهاج أثناء الفصل الدراسي وقد يُجرى عليه تعديلات تؤثر على مسار العملية التعلمية برمتها أو على أجزاء منها مثل طريقة التعليم أو المواد الإضافية. وهذا النوع من التقييم يمكن أن يقوم به المدرس أو المشرفون على البرنامج أو خبراء من خارج البرنامج. ومن فوائد هذا التقييم أنه بالإمكان تحسين المنهاج قبل نهاية الفصل الدراسي بحيث يستفيد الطلاب من التغييرات التي قد تطرأ

على المنهاج. وهذا النموذج شائع جداً في برامج اللغة العربية. فمثلاً يقول بعض المدرسين بتحليل اختبارات الطلاب لاكتشاف مواطن الخلل في العملية التعليمية ثم يعدّلون المنهاج لاستدراك الخلل. ويوزع بعض المدرسين استجوابات قصيرة لا تتطلب إلا بعض الدقائق إما أسبوعياً أو كل أسبوعين أو شهرياً لنفس الغرض. وهذا يتناسب مع ما يسمى بالنظرة الديناميكية والتفاعلية للتقييم والتي يتفاعل فيها التقييم مع مكونات المنهاج ويغذي كل منها الآخر.

أما عن رأي الطلاب بالتقييم الذي يتلقونه بالنسبة لمتطلبات المنهاج كالامتحان النصفي والنهائي والاختبارات الشفوية وأثره على تحصيلهم اللغوي، فقد رأى معظم الطلاب أن التقييم الذي يقوم به المدرسون مهمّ ومفيد لنمو مهاراتهم اللغوية خاصةً عندما يقترن بتغذية راجعة مفصّلة. فبعض الطلاب رأوا أن التغذية الراجعة مفيدة لتعريف الطلاب بأخطائهم ومعرفة نقاط الضعف عندهم والتي يحتاجون للعمل عليها وتحسينها. وبعضهم رأى في هذا النوع من التقييم وسيلة للتواصل بين الطالب والمعلّم والفهم المشترك لما يحتاجه الطالب كي ينجح في عملية التعلّم. وقد أشار طلاب آخرون أن التقييم بالنسبة لهم هو وسيلة لتعزيز النقاط الإيجابية في أدائهم وتلافي النقاط السلبية. ولكن بعض الطلاب ذكروا بأنهم يفضلون التغذية الراجعة المفصّلة والمنهجية في معظم واجباتهم وامتحاناتهم. كما أكّد بعض المشاركين أنهم يحبذون التغذية الراجعة المكتوبة على الشفوية لكي يستطيعوا العودة إليها عند اللزوم.

المبحث السادس: سبل تطوير مناهج اللغة العربية

في هذا الجزء سأقدم بعض المقترحات التي يمكن أن تساهم في تطوير مناهج اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد لا تنطبق هذه المقترحات على بعض مناهج اللغة العربية وذلك لعموميتها وأيضاً بسبب الاختلاف الواضح في هذه المناهج.

من أهم السُبل التي يمكن أن تطوّر المناهج الجديدة في اللغة العربية تحليل الحاجات والذي يعتبر حجر الأساس لتصميم أي منهاج تعليمي والذي تفتقر إليه معظم برامج اللغة العربية. ويرى العش[1] أن تحليل الحاجات يمكن أن يشمل كلاً من الطلاب والمعلمين والبرنامج والجامعة وفرص العمل. فمن ناحية المتعلمين، ينبغي أن يوفقّ المنهاج بين مكوناته وطرقه من ناحية وحاجات الطلاب وأساليب تعلمهم ودوافعهم التعليمية من جهة ثانية. أما بالنسبة للمعلّم فيجب أن يأخذ المنهاج بالحسبان تدريب المدرسين وكفاءاتهم التعليمية وآراءهم بالنسبة لعملية التعليم. ويجب أن يراعي المنهاج حاجات البرنامج والجامعة. فمثلاً البرامج التي تصنّف مناهجها على أنها «مناهج خدمة» لأنها تحقق متطلب اللغة وتقتصر على سنتين أو ثلاث من تدريس اللغة العربية تركّز مناهجها على المعرفة العامّة باللغة العربية. وكذلك فإنه من اللازم أن تتماشى مواضيع المنهاج وأساليبه التعليمية مع المهن والوظائف التي يسعى الى تهيئة الطلاّب لها. فالطلاب الذين يسعون للعمل في البلاد العربية ويحتاجون للتواصل مع العرب باللهجة العاميّة بشكل يومي يجب أن تختلف مناهجهم عن الطلاب الذين يسعون للعمل في جامعات أمريكية في اختصاصات مثل التاريخ العربي والأدب العربي والتي تحتاج إلى اتقان اللغة العربية الفصحى.

(١) انظر إلى المرجع السابق Mahdi Alosh ص. ٢٤٩

ومن الخطوات التي يمكن أن تساهم في تطوير تعليم اللغة العربية تخصيص مناهج متخصصة تتناسب مع الطلاب وتوجهاهم وحوافز تعلّمهم للغة. فمثلاً طلاب الجيل الثاني (أي الطلاب المولودون في أمريكا لآباء من أصول عربية) غالباً ما يهتمون باللغة العربية الفصحى ويُعنون بالقواعد والقراءة أكثر من المحادثة، وهؤلاء يحتاجون إلى صفوف مستقلّة بهم ومناهج خاصة نظراً لأنّ معظمهم على معرفة مسبقة باللغة العربية والثقافة العربية. فمعظم الدراسات تبيّن أنهم على معرفة جيدة بالقواعد الأساسية والأصوات العربية وعدد لا بأس به من المفردات[1]. وهذا ينطبق على العديد من الطلاب الذين اعتنقوا الاسلام حديثاً وتمثّل اللغة العربية الفصحى بالنسبة لهم مفتاحاً لفهم القرآن الكريم والدين الاسلامي بشكل عام. وبالمقابل، هناك طلاب غرضهم الأساسي من تعلم اللغة العربية استخدام اللغة فهماً ومحادثةً مع الناس العاديين في الحياة اليومية. وبعضهم لا يُعنى بفهم الأخبار أو المحاضرات الدينية أو الخطابات السياسية الملقاة بالفصحى. ولذلك فمن الضروري تصميم مناهج خاصة بهذه الفئة من الطلاّب. ومع أن معظم برامج اللغة العربية تدرك أهمية هذه الخطوة وبعضهم في الحقيقة يطبقها عملياً إلا أن هناك عوامل مادية وعملية قد تحول دون تبني مناهج مستقلة تلبي احتياجات الطلاب المتباينة.

من سبُل تطوير مناهج اللغة العربية وضع أهداف تفصيلية لكل منهاج في برنامج اللغة العربية ومن ثمّ ربطها بالأهداف العامة للبرنامج والذي يجب أن يضمّ جميع صفوف اللغة العربية والمواد الأكاديمية المتعلقة باللغة العربية[2]. وبغض النظر عمّا إذا كانت هذه الأهداف مؤطّرة في معايير كفاءة أو لا أو إن

(1) Abdulkafi Albirini: The role of the colloquial varieties in the acquisition of the standard variety (Foreign Language Annals).363-447 ، ص

- Abdulkafi Albirini and Elabbas Benmamoun: Concatenative and non concatenative plural formation in L1, L2, and heritage speakers (Modern Language Journal) ، ص871-854

(٢) انظر إلى وهبة المرجع السابق، ص ٧١٠

كانت تتبنّى معايير كفاءة محليّة أو وطنية، فإن تحديد هذه الأهداف ضروري للطالب والمدرّس. فهي ترشد المدرّس في اختيار المادة التعليمية وطرق التعليم والتقييم وتساعد الطالب في معرفة نمو مهاراته اللغوية وسبل تعزيزها. وعند رسم هذه الأهداف يجب تحديد المنتج اللغوي المأمول من الطلاّب على مستوى المنهج الواحد وعلى مستوى البرنامج.

هناك عدد كبير من الكتب لتدريس للغة العربية لغير الناطقين بها، ومعظمها ذو نوعية جيدة من حيث قدرتها على تقديم مادة لغوية خصبة في سياقات متنوعة مع وجود تدريبات وأنشطة غنية لتطوير المهارات اللغوية المتعددة. ومن التحديات التي تواجه مؤلفي هذه الكتب ندرة الأبحاث التجريبية عن تعلّم اللغة العربية. فمعظم الكتب العربية تُبنى على أساس نظريات وطرق وآليات وأساليب أُصّلت في بحوث في لغات أوروبيّة مثل الإنكليزية والاسبانية والألمانية والفرنسية. ويمكن لهذه الكتب أن تستفيد من الدراسات التجريبية في تعلّم اللغة العربية ومن دراسات المتون اللغوية والتي أصبحت بعض كتب اللغات الأخرى تتبناها في اختيار المفردات والمواضيع والقواعد. فمثلاً بدلاً من اعتماد مفردات على الاجتهاد الشخصي، يمكن اختيار المفردات بناء على معاجم لغوية مبنية على تكرار المفردات واستخدامها اليومي[1]. ودراسات المتون اللغوية العربية آخذه بالازدياد وأهميتها في دراسة اللغات آخذه في الازدياد كذلك، ويمكن للعاملين على كتب اللغة العربية الإفادة من هذه الدراسات. فجودة الكتاب الدراسي تساهم في تحسين جودة المنهج بشكل عام.

يدرك القائمون على مناهج اللغة العربية أن استخدام أي كتاب دراسي بمفرده لا يمكن أن يوصل الطلاب إلى مراحل متقدمة من الكفاءة اللغوية، ولذلك لا بدّ من رفد الكتاب المدرسي بمواد تعليمية مساعدة. والمشكلة هي في إيجاد مواد لغوية مناسبة وخاصةً للمراحل التعليمية الأولى والمواد الموجهة إلى

(1) Tim Buckwalter and Dilworth Parkinson: A frequency dictionary of Arabic: core vocabulary for learners.

طلاب اللغة العربية كلغة ثانية عموماً. وهناك أيضاً نقص واضح في المواد التي ترمي لتعزيز وعي الطلاب بالثقافة العربية. فالمجلس الأمريكي للغات الأجنبية يعتبر أن الثقافة بُعد مهم من أبعاد تعليم اللغات الثانية. ولتدريس الثقافة العربية دور مؤثر في إزالة حاجز الخوف من اللغة العربية و النظرة السلبية للثقافة العربية والناطقين باللغة العربية. وهذا يتوافق مع ما أسماه كراشن[١] بكسر الحاجز النفسي عند الطالب والذي يؤثر سلباً على اكتسابه للغة، خاصةً وأنّ اللغة العربية تُعتبر لغة صعبة بالنسبة لكثير من الطلاب[٢]. والثقافة هنا ليست مجرد معلومات أو منتوجات أو تحف عن الثقافة العربية ولكنها تجربة ثقافية على المتعلمين معايشتها. وتشير الدراسات العربية إلى أنّ استخدام مواد ثقافية في مناهج اللغة العربية له دور إيجابي في تعلّم اللغة العربية وفهم الثقافة العربية[٣]. ولذا فإنّ من سبل تطوير مناهج اللغة العربية إنتاج مواد لغوية وثقافية موجهة لطلاّب اللغة العربية كلغة ثانية.

من النقاط التي اقترحها بعض الطلاب المشاركين في البحث زيادة عدد الساعات المقرّرة لدراسة اللغة العربية. وبما أنّ هذا ليس ممكناً لأنّ نظام الجامعات الأمريكية يربط ساعات الدراسة بعدد الساعات المعتمدة لكل مساق، فإنّه من المفيد إيجاد سُبل أخرى لزيادة تعرض الطلاب للغة واستخدامهم لها وعدم حصر التعلّم في حصة اللغة العربية. والوسائل التكنولوجية الحديثة يمكن أن تساهم في هذا المجال. فمثلاً يمكن للمدرسين أن يفتحوا باب التواصل بين الطلاب الأمريكيين وطلاّب عرب داخل وخارج الجامعة. فإنشاء صفحة

(1) Stephen Krashen: Second Language acquisition and Second Language Learning.

(2) Paul Stevens: Is Spanish really so easy? Is Arabic really so hard?: Perceived difficulty in learning Arabic as a second language (Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century)، 35-63ص

(3) Albirini, A. (2009). Using technology, literature and guest speakers to raise the cultural awareness of Arabic language learners (The International Journal of Language, Society, and Culture)، 10ص.

على فيسبوك للفصل يشجع الطلاب على تداول الأخبار الشخصية والمحلية والدولية بين كالدراسة والسفر وغيره. ويمكن تعزيز مناهج اللغة العربية بتعزيز التنسيق والتعاون بين برامج اللغة العربية داخل الولايات المتحدة وخارجها وخاصةً في استغلال إمكاناتها الفردية ودمجها في أعمال مشتركة لتعزيز فرص الطلاب في تعلّم العربية. فمثلاً يمكن إنشاء مواقع إلكترونية تحوي على مواد لغوية مثل الفيديوهات والنصوص المناسبة والمعلومات الثقافية. ويمكن أن تتخذ آليات ومعايير موحّدة لاختيار المواد التعليمية المناسبة.

خاتمة

تناول هذا البحث مناهج اللغة العربية في الولايات المتحدة والأهداف والمواد اللغوية والطرق التي تعتمدها. وقد بيّن البحث أن أهداف معظم مناهج اللغة العربية ترمي إلى تطوير الكفاءة اللغوية للمتعلمين وتنمية مقدرتهم على استخدام اللغة العربية في مواقف تحاكي الحياة اليومية مثل شراء أشياء وطلب وجبة في مطعم وغيرها. ولكنّ هذا لا يعني أن هذه المناهج تستخدم آليات وأساليب قائمة على مفهوم الكفاءة اللغوية أو كفيلة بتطوير كفاءات طلاب اللغة العربية إلى المستويات المأمولة. وهذا التناقض بين الأهداف والوسائل يمثّل أهم تحدّيات تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة. ومن التحدّيات الأخرى التي تؤثّر على مناهج اللغة العربية نقص مواد تعليم اللغة والثقافة العربية، ولذا فإنّ من الضروري تطوير مواد موجهة لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية وبنائها على أساس البحث العلمي والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة خاصة في اختيار نصوص ومواد مرئية وسمعية مقتبسة من الواقع العربي الحالي. أخيراً يعتمد نجاح المنهاج أولاً وأخيراً على المدرّس والطالب، ولذا فإنّ من سبل إنجاح المنهج في تحقيق أهدافه توفير التدريب المناسب للمعلمين وتحفيز الطلاب على التعلّم من خلال أنشطة شيقة وذات معنى بالنسبة لهم داخل وخارج الفصل.

المراجع

المراجع العربية:

- آلن كلارك: نحو أسلوب جديد في تعليم اللغة العربية. أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية كلغة ثانية. دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض ، ٢٠١٤، ١-١٨.
- قاسم وهبة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة. بين الأهداف الأكاديمية والأطر التعليمية. قضايا للنقاش. أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية كلغة ثانية. دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، ٢٠١٤، ٦٩١- ٧١٤.

المراجع الأجنبية:

- Peter Abboud. & Ernest McCarus: Elementary modern standard Arabic. Cambridge University Press, New York, 1983.

- Mahmoud Al-Batal: Diglossia, proficiency, and the teaching of Arabic in the U.S.: The need for an alternative approach. In A. Rouchdy (ed.), The Arabic language in America. Wayne State University Press, Detroit, 1992, 284-304.

- Mahmoud Al-Batal: Toward cultural proficiency in Arabic. Foreign Language Annals, 21(5), 1998, 443-53.

- Abdulkafi Albirini: Modern Arabic sociolinguistics: Diglossia, codeswitching, attitudes, and identity. Routledge, London, 2015.

- Abdulkafi Albirini: The role of the colloquial varieties in the acquisition of the standard variety: the case of Arabic heritage speakers. Foreign Language Annals, 47 (3), 2014, 447-363.

- Abdulkafi Albirini & Elabbas Benmamoun: Concatenative and non-concatenative plural formation in L1, L2, and heritage

speakers. Modern Language Journal, 98 (3), 2014, 854-871.

- Abdulkafi Albirini: Using technology, literature and guest speakers to raise the cultural awareness of Arabic language learners. The International Journal of Language, Society, and Culture, 28, 2009, 1-15.

- Yasin Alkalesi. Modern Iraqi Arabic with MP3 Files, 2nd ed. Georgetown University Press, Washington, D.C, 2006.

- Roger Allen: Teaching Arabic in the United States: past, present and future. In A. Rouchdy (ed.), The Arabic language in America: A sociolinguistic study of a growing bilingual community in the U.S. Wayne State University, Detroit, 1992, 222-250.

- Mahdi Alosh: Learner, text and context in foreign language acquisition: An Arabic perspective. The Ohio State University Press, Columbus, OH, 1997.

- Mahdi Alosh, Hussein Elkhafaifi, and Salah-Dine Hammound: Professional Standards for Teachers of Arabic. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (eds.), Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J, 2006, 409-418.

- Mahdi Alosh: The Arabic language continuum: At which point to start? NECTFL Review: A Journal for K-16+ Foreign Language Educators, 39, 53-58.

- Mahdi Alosh and Allen Clark: Ahlan wa sahlan: Functional modern standard Arabic for beginners. 2nd ed. Yale University Press, New Haven, 2010.

- American Council on Teaching of Foreign Languages. ACTFL Proficiency guidelines. http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

- El-said Badawi: al-Kitab al-asasi: A Basic Course for Teaching Arabic to Non-Native Speakers: Vol. 3. The American Univer-

sity in Cairo Press, 2009.

- R. Kirk Belnap: Who’s taking Arabic and what on earth for? A survey of students in Arabic language programs. Al-‘Arabiyya 20, 2, 1987, 29-42.

- Julia Ashtiany Bray: Media Arabic. Edinburgh University Press, Edinburgh, 2001.

- Kristin Brustad, Mahmoud Al-Batal, and Abbas Al-Tonsi. Al-Kitab fii ta‘allum al-‘Arabiyya: A textbook for beginning Arabic, 3rd ed. Georgetown University Press, Washington, D.C., 2011.

- Tim Buckwalter and Dilworth Parkinson: A Frequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learners. Routledge, London, 2011.

- Heidi Byrnes: Of frameworks and the goals of collegiate foreign language education: Critical reflections. Applied Linguistics Review, 3, 1, 2012, 1-24.

- Raja Chouairi: Arabic to where? Some Problems that ail the Arabic teaching industry. NECTFL Review: A Journal for K-16+ Foreign Language Educators, 39, 2009, 35-48.

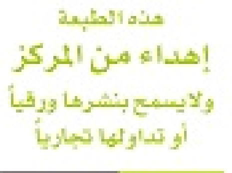
- Raja Chouairi and Mahdi Alosh: Shou fi ma fi?: Intermediate Levantine Arabic. Yale University Press, New Haven, 2010.

- Alaa Elgibali and Nevenka Korica Sullivan: Media Arabic: A Coursebook for Reading Arabic News. The American University in Cairo Press, Cairo, 2014.

- Rod Ellis: Instructed second language acquisition: A literature review. Ministry of Education New Zealand, Wellington, 2005.

- Bassam Frangieh: Arabic for Life. Yale University Press, New Haven, 2011.

- Susan Gass and Larry Selinker: Second Language Acquisition: An Introductory Course, 3rd ed. Routledge, London, 2008.



- Corrine Glesne: Becoming Qualitative Researchers: An Introduction. Longman, London, 2010.

- Clive Holes: Colloquial Arabic of the Gulf. Routledge, London, 2009.

- Lutfi Hussein: Levantine Arabic for Non-Natives: A Proficiency-Oriented Approach. Yale University Press, New Haven, 1993.

- Ghassan Husseinali: Who is studying Arabic and why? A survey of Arabic students' orientations at a major university. Foreign Language Annals, 39 , 3, 2006, 395-412.

- Stephen Krashen: Second Language acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986.

- Mustapha Lahlali: Advanced Media Arabic. Georgetown University Press, Washington, D.C., 2008.

- Samia Louis: Kallimni 'Arabi Bishweesh. American University in Cairo Press, Cairo, 2009.

- Ernest McCarus: History of Arabic study in the United States. In A. Rouchdy (ed.), The Arabic language in America: A sociolinguistic study of a growing bilingual community in the U.S. Detroit: Wayne State University, 1992, 207-221.

- Ernest McCarus, Hamdi Qafisheh, Raji Rammuny: A Course in Levantine Arabic. MPublishing, University of Michigan Library, Ann Arbor, 2011.

- Mustapha Mughazy: Dardasha: Let's Speak Egyptian Arabic. National African Language Resource Center, 2004.

- National Standards in Foreign Language Education Project: Standards for foreign language learning in the 21st century. 3rd ed. National Standards in Foreign Language Education Project,

Yonkers, NY, 2006.

- Jeremy Palmer: Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students. Arizona Working Papers in SLA & Teaching, 14, 2007, 111-122

- Dilworth Parkinson: Egypt: Language situation. In R. E. Asher (ed.), Encyclopedia of Language and Linguistics, Vol. 3. Pergamon Press, Oxford, 1994, 1100-1101.

- Raji Rammuny: Business Arabic, Intermediate Level: Language, Culture and Communication. University of Michigan Press, Ann Arbor, 2000.

- Jack Richard: Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. RELC Journal, 44, 1, 2013, 5–33.

- Howard D. Rowland: Let's read the Arabic newspapers. International Book Center, 2008.

- Mohammed Sawaie: International Arabic Language Programs. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (eds.), Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J, 2006, 371-378.

- H. Ned Seelye: Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication, 3rd ed. National Textbook Company, 1993.

- Paul Stevens: Is Spanish Really So Easy? Is Arabic Really So Hard?: Perceived Difficulty in Learning Arabic as a Second Language. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (eds.), Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century (pp.). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J, 2006, 35-63.

- David Wilmsen: What is Communicative Arabic? In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (eds.), Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century. Lawrence

Erlbaum Associates, Mahwah, N.J, 2006, 125-138.

- Munther Younes: Integrating the colloquial with Fusha in the Arabic-as-a-Foreign-Language classroom. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, and L. England (Eds.), Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., 2006, 157-166.

- Munther Younes, Makda Weatherspoon, and Maha Foster: ʻArabiyyat Al-Nass, Part I. Routledge, London, 2014.

- Munther Younes: Kalila wa Dimna: For students of Arabic. Routledge, London, 2013.

البحث الرابع:

التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية

د . محمود عبد الله

- أستاذ الدراسات العربية بمعهد مونتري للدراسات الدولية بولاية كاليفورنيا ومدير برنامج الدراسات العربية به.
- حصل على درجتي الماجستير والدكتوراه في علم اللغويات التطبيقية من المملكة المتحدة.
- عضو في العديد من المنظمات الأكاديمية والمهنية، من بينها هيئة دراسات الشرق الأوسط والمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وهيئة اللغات الحديثة.
- له اهتمامات بحثية بموضوع اللغة والهوية والفروق الفردية في تعلم اللغات الأجنبية، وتطوير المناهج وعملية التقويم والقياس وتدريب وتأهيل معلمي اللغة العربية.

مقدمة

بدأ الاهتمام بدراسة اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية في القرن السابع عشر، وكانت دراسة اللغة في ذلك الوقت مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بدراسة الفلسفة وعلم اللاهوت والدراسات الدينية حيث كان التركيز ينصب أساساً على فهم النظريات الفلسفية ومحاولة تحليل وتفسير النصوص الدينية، ثم تطور الأمر بعد ذلك وتحديداً في القرن التاسع عشر بسبب الحاجة الماسة للعلماء للإلمام باللغة العربية لدراسة آثار العالم العربي والتعمق في فهم وشرح علم المصريات. ومع كثرة البعثات الأوروبية والأمريكية للتنقيب عن الآثار في مصر وبلاد الشام والمغرب العربي، برزت ضرورة تعلم اللغة الدارجة واللهجات

المحلية التي يستطيع الباحث عن طريقها التفاهم مع نظرائه في المؤسسات التعليمية العربية ومع الموظفين والإداريين والعمال المنوط بهم الإشراف على أو العمل في المناطق الأثرية وتنظيم عمل البعثات والمساهمة في الاكتشافات الأثرية الجديدة. وبالطبع كان التركيز في هذه الفترة على دراسة وتحليل النصوص التاريخية والمخطوطات والنقوش المدوَّنة على جدران الأبنية والمقابر والمعابد القديمة وكذلك الاستماع إلى الحكايات التي كان يرويها سكان هذه المناطق والعارفون بأمورها والتي تُعتَبر جزءاً من التاريخ الشفوي الذي يُعَوِّل عليه العلماء بحثاً عن الأدلة التاريخية والجغرافية والعلمية التي تثبت الفرضيات وتؤكد الوقائع والروايات. وقد جاءت الحرب العالمية الثانية لتعزز من مكانة العربية لدى الدراسين الأمريكيين وخصوصاً في المؤسسات الحكومية والجيش، وحينئذٍ برزت الحاجة إلى إنشاء برامج مكثفة لرفع الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين من منتسبي هذه المؤسسات في وقت قصير لتلبية احتياجات وزارتي الخارجية والدفاع خلال هذه الفترة الانتقالية التي حلت فيها الولايات المتحدة كقوة عظمى محل الإمبراطوريات القديمة وخصوصاً الإمبراطوريتين الفرنسية والبريطانية . ومع الاهتمام المتزايد من قِبَل الأمريكيين بمنطقة الشرق الأوسط بسبب الثروة النفطية الهائلة وتدفق الاستثمارات الأمريكية في المنطقة، بدأت أعداد الدارسين للعربية في تزايد إلى أن حدث تراجع بسبب الحروب المتتالية والأزمات والصراعات الداخلية والإقليمية التي أدت إلى تراجع الاهتمام بلغة الضاد قبل أن يعود مجدداً في أعقاب أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١.

المبحث الأول: نظرة عامة

١.١ وضع اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية

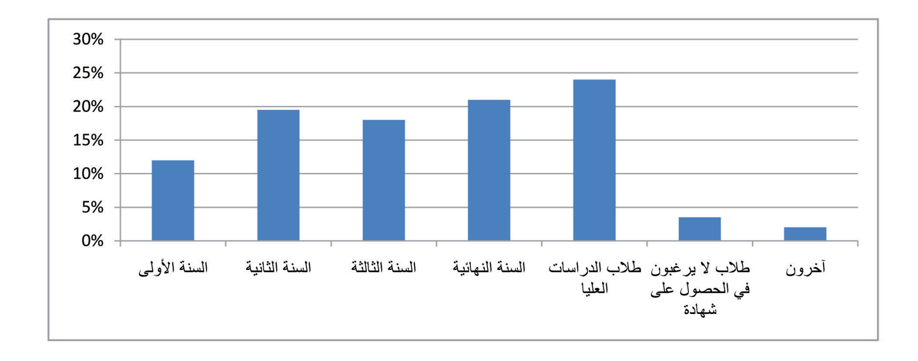
لكي يمكننا معرفة نوعية الدارسين وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية وكذلك فهم دوافعهم لتعلم اللغة العربية، لابد لنا من التعرض للبرامج المتاحة والمناهج المتوفرة وطرق التدريس المستخدمة وأساليب إعداد المعلمين المنوط بهم القيام بالعملية التعليمية. ولاستيضاح الصورة والوقوف على جوانب وتفاصيل عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وجب علينا أن نسلط الضوء على طرق التدريس المتبعة والمواد التعليمية المتداولة في الجامعات والمدارس الأمريكية على حد سواء، بل لزِم علينا أن نُقيِّم هذه الطرق والمناهج المعدة ونوضح تأثيرها على المنتج النهائي ونقصد به هنا قدرة الطلاب على التواصل مع أبناء اللغة وفهم ثقافتهم. والغرض من هذا التقييم هو الوقوف على سلبيات وإيجابيات عناصر العملية التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف وذلك لتقديم المشورة والمساهمة بمجموعة من الاقتراحات لتطوير وتحسين مجال تدريس العربية للراغبين في تعلمها سواءً من الأمريكيين أوطلاب العلم الوافدين والمقيمين في الولايات المتحدة الأمريكية على اختلاف تخصصاتهم وجنسياتهم.

١. ٢ من يَدْرُسُ اللغة العربية؟ ما الأسباب والدوافع؟

تتعدد المراكز والبرامج التي تُدَرَّسُ فيها اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، ويمكن تصنيفها على النحو التالي: برامج تابعة للهيئات والمؤسسات الحكومية، وبرامج تابعة للجامعات والكليات والمعاهد الأكاديمية، وبرامج مستقلة تدعمها مؤسسات من القطاع الخاص، وبرامج أخرى تابعة للمؤسسات الدينية والأهلية التي تخدم الجاليات العربية والإسلامية في أمريكا الشمالية.

في عام ٢٠٠٤ قام الباحث «كيرك بلناب»[١] بإجراء مسح شمل حوالي ٣٧ مؤسسة تعليمية معظمها من الجامعات الأمريكية التي تتمتع بسمعة طيبة في مجال تدريس العربية. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن عدد دارسي اللغة العربية في المؤسسات التي تتلقى تمويلاً من الحكومة الفيدرالية كبرنامج وزارة الخارجية وكذلك المؤسسات التعليمية التي تُمَوَّل تمويلاً ذاتياً كالجامعات والكليات الخاصة هم من المقيدين في مرحلة البكالوريوس، وأن عدد الإناث في هذه البرامج يزيد قليلاً على عدد الذكور، كما أن هناك نسبة ليست بالقليلة من طلاب الدراسات العليا. وفي الجداول التالية يقارِن بين نسب المقيدين في برامج العربية في هذه المؤسسات مع ذكر الأعداد في كل مرحلة بل في كل سنة دراسية مع الأخذ في الاعتبار أن هناك عدداً قليلاً من الدارسين غير الراغبين في الحصول على درجات علمية من الجامعات نظراً لاختلاف توجهاتهم وميولهم وأهدافهم الآنية والمستقبلية كما هو مبين في الشكل رقم (١).

النسب المئوية لدارسي اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية



(كيرك بلناب، ٢٠٠٦)
الشكل رقم (١)

(1) Belnap, Kirk. 2006. "A Profile of Students of Arabic in U.S. Universities." In Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 194-169.

الجدول رقم (١)

مؤسسات تعليمية تابعة للمركز الوطني للمصادر

(ن = ١٥)

(كيرك بلناب، ٢٠٠٦)[1]

سنوات الدراسة	الإجمالي	طلاب الدراسات العليا	طلاب مرحلة البكالوريوس	آخرون	النسبة المئوية لطلاب الدراسات العليا
أقل من سنة	٧٧	١٢	٦٣	٢	١٥,٥٨٪
١	١١٤	٢٩	٧٦	٩	٢٥,٤٤٪
٢	٤٣	١٣	٢٩	١	٣٠,٢٣٪
٣	٢٠	٨	١٢	٠	٤٠,٠٠٪
٤	٣١	١٣	١٦	٢	٤١,٩٤٪
الإجمالي العام	٢٨٥	٧٥	١٩٦	١٤	٢٦,٣٢٪

الجدول رقم (٢)

مؤسسات تعليمية غير تابعة للمركز الوطني للمصادر

(ن = ٢٢)

(كيرك بلناب، ٢٠٠٦)

سنوات الدراسة	الإجمالي	طلاب الدراسات العليا	طلاب مرحلة البكالوريوس	آخرون	النسبة المئوية لطلاب الدراسات العليا
أقل من سنة	٧٥	١٨	٥٤	٣	٢٤,٠٠٪
١	١٣٦	٢١	١١٠	٥	١٥,٤٤٪
٢	٧٨	١٩	٥٨	١	٢٤,٣٦٪
٣	٥٦	٢٣	٢٩	٤	٤١,٠٧٪
٤	١٩	٤	١٢	٣	٢١,٠٥٪
الإجمالي العام	٣٦٤	٨٥	٢٦٣	١٦	٢٣,٣٥٪

(1) Belnap, Kirk. 2006. “A Profile of Students of Arabic in U.S. Universities.” In Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 194-169.

ولقد بيَّنت هذه الدراسة أيضاً الأسباب والدوافع التي من أجلها يُقْبِلُ الطلاب الأمريكيون على دراسة لغة الضاد والتي حددتها نتائج الاستبيان على النحو التالي:

١. فهم الثقافة العربية بشكل أفضل.
٢. فهم فنون وآداب اللغة بشكل أفضل.
٣. قراءة القرآن.
٤. قراءة وفهم النصوص الأدبية والتاريخية.
٥. قراءة وفهم الأدب العربي المعاصر .
٦. القدرة على قراءة الصحف والمجلات العربية .
٧. فهم المادة الإعلامية المقدمة في الإذاعات وأجهزة التلفاز العربية.
٨. متابعة وفهم الأفلام والأقراص المضغوطة والموسيقى العربية.
٩. تنمية مهارة كتابة المراسلات والوثائق الرسمية.
١٠. كتابة الرسائل الشخصية.
١١. السفر إلى منطقة الشرق الأوسط.
١٢. التواصل والتفاعل مع أبناء اللغة .

وهناك أسباب أخرى تدفع الأمريكيين لدراسة العربية والتعرف على ثقافة أهلها من بينها الزواج، والاستثمار والإقامة في البلدان العربية، والتخصص في تدريس اللغة لبني جلدتهم، والتعرف على المدارس الأدبية والفنون العربية، والتعمق في فهم الإسلام، وبناء جسور للتواصل بين الحضارتين، وكذلك فهم ظاهرة التطرف التي انتشرت في السنوات الأخيرة. ويُعَّد التاريخ من عوامل جذب الأمريكيين نحو دراسة العربية وخصوصاً التواجد العربي في الأندلس، والإمبراطورية العثمانية التي امتد وجودها في البلدان العربية قرابة النصف قرن. ومما لاشك فيه أن أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١ قد زادت

من رغبة الطلاب الأمريكيين في تحسين مهاراتهم اللغوية للحصول على وظائف ثابتة في الحكومة والجيش وخصوصاً في مجال الترجمة وتحليل المعلومات.

١. ٣ البرامج الموجودة على الساحة الأكاديمية

تتنوع برامج العربية في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث عددها ونوعيتها ومدة الدراسة بها حسب الأهداف المراد تحقيقها والموارد المالية المتاحة لدى الدراسين. وفيما يلي نسرد بعضاً من هذه البرامج التي تساعدنا على فهم الخريطة اللغوية للغات الأقل انتشاراً في هذا البلد المتعدد الثقافات والأعراق.

- برامج تتكون من فصلين دراسيين مدة كل منهما ١٥ أسبوعاً في العام الدراسي الواحد وتمتد لمدة أربع سنوات بما في ذلك درجة البكالوريوس وشهادة التخصص الثانوي في اللغة العربية وعلومها.
- برامج الدراسات العليا للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه في تخصصات لها علاقة بتاريخ المنطقة كدراسات الشرق الأوسط والأدب المقارن والعلوم السياسية وغيرها .
- برامج صيفية مركّزة تتراوح مدة الدراسة بها من ٨-١٠ أسابيع، وتقوم معظم الجامعات الأمريكية بتنظيم مثل هذه البرامج لخدمة طلابها خلال فترة الصيف.
- برامج صيفية للانغماس والاندماج ، يركز فيها الطلاب على رفع كفاءتهم اللغوية، وفهم تفاصيل الثقافة العربية ، ويتعايشون ويتواصلون مع معلميهم وزملائهم باللغة العربية طيلة مدة الدراسة التي تتراوح ما بين ٨-١٠ أسابيع كبرنامج كلية ميدلبري الصيفي في ولاية كاليفورنياMiddlebury College.
- وعدد هذه البرامج قليل بسبب قلة الموارد المتاحة وضرورة إقامة المعلمين والطلاب داخل الحرم الجامعي خلال مدة الدراسة المقررة.

- برامج الدراسة بالجامعات العربية التي يستطيع الطلاب الالتحاق بها من خلال دورة تعليمية قصيرة أو فصل دراسي واحد أو حتى عام دراسي كامل وتشجع الجامعات الأمريكية طلابها على الدراسة بالخارج، ولدى بعض الجامعات الامريكية فروع في الشرق الأوسط بالتعاون مع نظيراتها في البلدان العربية.
- برامج ممولة من قِبَل الحكومة الأمريكية لخدمة طلاب الجامعات كبرنامج مركز الدراسات العربية بالخارج CASA وبرنامج الفلاجشيب Flagship وتساهم عدة جامعات أمريكية في تقديم الدعم المالي والتربوي لهذه البرامج.
- برنامج كلية ميدلبري بالجامعة الأردنية وجامعة الإسكندرية في مصر وتُعتَبر كلية ميدلبري»جامعة« خاصة لها تاريخ مميز وسمعة طيبة في تدريس اللغات الأجنبية داخل الولايات المتحدة وخارجها.
- برامج اللغة العربية لمرحلة ما قبل التعليم الجامعي كالبرامج التي تقدمها المدارس الأمريكية، وكذلك البرامج الصيفية كبرنامج «ستارتوك»Startalk الذي تموله الحكومة الأمريكية لدعم وتعزيز دراسة اللغات الأجنبية في المدارس بأنواعها المختلفة .
- برامج اللغة العربية التابعة للوزارات والمؤسسات والهيئات الحكومية الأمريكية كبرنامج المعهد الدبلوماسي التابع لوزارة الخارجية FSI وبرنامج معهد اللغات بوزارة الدفاع والمعروف باسم DLIFLC.
- البرامج الملحقة بالمؤسسات الدينية كالمساجد والكنائس الشرقية لتعليم أبناء المهاجرين العرب لغة آبائهم وأجدادهم وربطهم بوطنهم الأم.
- والبرامج التي تحتضنها الجامعات والمؤسسات العلمية هي التي يركز عليها الباحثون لأنها تؤسَّس في بيئة أكاديمية تتوافر فيها كل عناصر

العملية التعليمية كما تتوافر عنها المعلومات والإحصاءات التي تساعد في فهم وتطوير مجال تدريس العربية في الولايات المتحدة بشكل عام. ويوضح الجدول التالي الصادر عن المؤسسة الأكاديمية الأمريكية المعروفة MLA أعداد الدارسين للغة العربية ونسبهم المئوية في السنوات المختلفة طبقاً لأحدث تقرير أصدرته في عام ٢٠١٠:

الجدول الثالث (رقم ٣)

(تقرير دورية MLA ٢٠١٠) (1)

العام	عدد الطلاب	النسبة المئوية
١٩٩٨	٥،٥٠٥	ــــــ
٢٠٠٢	١٠،٥٨٤	٪٩٢
٢٠٠٨	٢٣،٩٧٤	٪١٢٦,٥
٢٠٠٩	٣٥،٠٨٥	٪٤٦,٥

ونلاحظ زيادة عدد الدارسين إلى الضعف في عام ٢٠٠٢، أي بعد أحداث سبتمبر مباشرة كما تضاعف العدد فيما بعد حتى وصلت الزيادة إلى أعلى نسبة تسجل حتى الآن وهي ١٢٦,٥٪ كما هو مبين في الجدول أعلاه مما حدا بالمؤسسات التعليمية إلى تصنيف اللغة العربية كواحدة من أهم عشر لغات تُدرَّس في الولايات المتحدة الأمريكية، ولم تعد كما كانت في السابق إحدى اللغات الأقل شيوعاً بين الدراسين والمتخصصين في المجال الأكاديمي. وقد زاد إقبال الدراسين الأمريكيين على تعلم العربية قليلاً في السنوات الأخيرة حتى ظهور ما يُعرَف بثورات الربيع العربي التي أثرت سلباً على أعداد الطلاب الراغبين في مواصلة دراسة العربية ليأسهم من السفر والإقامة في البلدان العربية بسبب عدم الاستقرار وحظر السفر إلى بعض بلدان المنطقة من قِبَل

(1) Abdalla, Mahmoud and Al-Batal, Mahmoud. Al-‘Arabiyya. “College-Level Teachers of Arabic in the United Sates: A Survey of Their Profestional and Institutional Profiles and Attitudes” 28-1. Washington D.C.: Georgetwon University Press, 2012.

الحكومة الأمريكية لحين عودة الحياة إلى طبيعتها. وكما نعلم فإن الدراسة بالخارج جزء أساسي من مكونات العملية التعلمية في الجامعات الأمريكية، وبالطبع تتأثر خطط السفر سلباً أو إيجاباً تبعاً للوضع السياسي والأمني في البلدان المراد زيارتها والإقامة فيها بغرض الدراسة والبحث. ورغم الزيادة الملحوظة في أعداد دارسي اللغة العربية، فإن إقبال الأمريكيين على الدراسة بالجامعات العربية مازال ضعيفاً بالمقارنة برغبتهم في الالتحاق بالجامعات الأوروبية وجامعات أمريكا اللاتينية حيث لا تتجاوز نسبة الدارسين بمنطقة

الشكل رقم (٢): تقرير المعهد الدولي للتربية IIE ، نيويورك (١)٢٠٠٩

الجهات التي يسافر إليها الطلاب الأمريكيون بهدف الدراسة - عام ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧

أوروبا 57.40%
أمريكا اللاتينية 15%
الشرق الأوسط 1.20%
أمريكا الشمالية 0.60%
الأقيانوس 5.70%
جهات مختلفة 5.60%
أفريقيا 4.20%
آسيا 10.30%

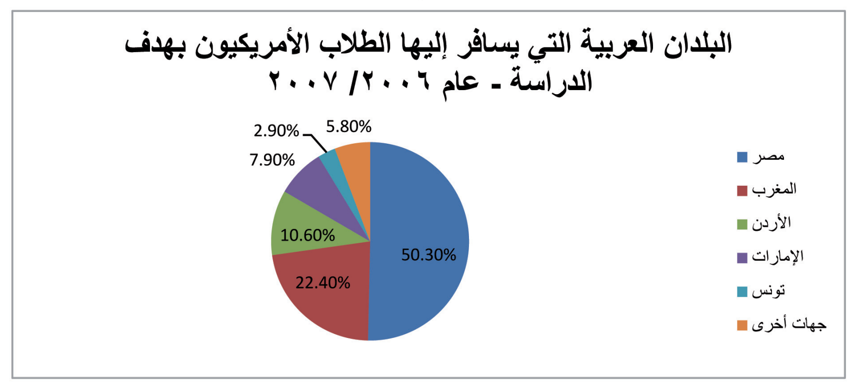
الشرق الأوسط ١,٢٪ من العدد الكلي للطلاب الأمريكيين الذين يدرسون خارج الولايات المتحدة كما هو موضح بالشكل رقم (٢) وللإنصاف فإن دراسة اللغات الأوروبية كالفرنسية والإسبانية والألمانية وغيرها لها تاريخ طويل إذا ما قورنت بلغات كالعربية والصينية واليابانية مثلاً، وزيادة على ذلك فإن تقارب نظم التعليم في الولايات المتحدة ودول القارة الأوروبية ساهم أيضاً في اعتماد المقررات الدراسية بسهولة لدى عودة الطلاب الأمريكيين لإكمال دراستهم

(1) Institute of International Eduaction (IIE). 2009. Expanding U.S. Study Abroad in the Arab World: Challenges and Opportunities. New York, NY: In IIE Study Abroad White Paper Series, Issue 4. Also, see Abdalla and Al-Batal, 2012.

بجامعاتهم الأصلية في الولايات المتحدة الأمريكية وهذا لا يعفي المسؤولين والمختصين عن النسبة الضئيلة من أعداد الدارسين الذين يرغبون في الدراسة بالجامعات العربية ويقيمون في هذه المنطقة الحيوية من العالم. والإحصاءات التالية تشير إلى المناطق التي يتوجه إليها الطلاب الأمريكيون لمتابعة دراساتهم الأكاديمية في دول العالم كما تشير إلى البلدان العربية التي يقصدها الدارسون الأمريكيون بهدف تعلم اللغة والثقافة العربيتين.

ونلاحظ أن القارة الأوروبية هي الوجهة الرئيسية لكثير من الطلاب الأمريكيين تليها أمريكا الجنوبية بسبب العدد الكبير للمهاجرين من ذوي الأصول اللاتينية وانتشار اللغة الإسبانية في الولايات المتحدة، ثم تلي ذلك الدول الآسيوية وخصوصاً الصين واليابان وكوريا التي شهدت طفرة اقتصادية هائلة في السنوات الأخيرة.


الشكل (رقم ٣): تقرير المعهد الدولي للتربية IIE ، نيويورك (١)٢٠٠٩



(1) Institute of International Eduaction (IIE). 2009. Expanding U.S. Study Abroad in the Arab World: Challenges and Opportunities. New York, NY: In IIE Study Abroad White Paper Series, Issue 4. Also, see Abdalla and Al-Batal, 2012.

أمَّا بالنسبة للمنطقة العربية، فمن الواضح أن معظم الجامعات الأمريكية ترسل طلابها إلى مصر ودول المغرب العربي كما هو موضح في الشكل رقم (٣) ولقد تأثر التبادل الطلابي كثيراً بعد الثورات العربية وخصوصاً في مصر وتونس حيث أن مصر وحدها تجتذب أكثر من نصف عدد الطلاب الأمريكيين الراغبين في الدراسة في البلدان العربية. وقد أدى عدم الاستقرار في هاتين الدولتين إلى زيادة عدد الدارسين الأمريكيين في الأردن والمملكة المغربية مؤخراً لسد الفراغ الذي حدث بسبب تعليق الدراسة للأجانب بالمؤسسات التعليمية في كل من مصر وتونس ناهيك عن البرامج الأخرى التي كانت متواجدة في سوريا ولبنان واليمن.

المبحث الثاني: المنهجية وإعداد المعلمين

٢.١ الأهداف والأولويات

تختلف الأهداف والأولويات حسب رؤية كل جامعة وكلية وقسم، كما تتنوع حسب عينة الطلاب واهتماماتهم ورغباتهم التي يسعون إلى تحقيقها من خلال التحاقهم بمرحلة التعليم العالي. وقبل التطرق لموضوع الأهداف والأولويات، وجب علينا أن نستعرض بعض الأسئلة الهامة التي تدور في أذهان المتخصصين والمسؤولين والتي تحتاج إلى إجابات واضحة حتى يتسنى لنا تحديد معالم الطريق ووضع المناهج المناسبة لتأهيل الدارسين الأمريكيين وإتاحة الفرصة لهم للإجادة والتواصل مع أبناء الشعوب العربية ومن أهم الأسئلة التي تُطرَح على الساحة حالياً ما يلي:

أي طلاب نخرِّج؟

- هل نخرِّج طلاباً يعملون في المجال الأكاديمي والبحثي؟
- هل نخرِّج طلاباً يتخصصون في تدريس العربية في المدارس والجامعات؟
- هل نخرِّج طلاباً يتخصصون في علم الاستشراق ؟
- هل نخرِّج طلاباً يعملون في الحقل الدبلوماسي؟
- هل نخرِّج طلاباً يعملون في الشركات الأمريكية في البلدان العربية؟
- هل نخرِّج طلاباً يعملون في مجال الترجمة؟
- هل نخرِّج طلاباً يعملون في مجال التقنية وتحليل المعلومات؟
- هل نخرِّج طلاباً يعملون في المؤسسات الأمنية؟
- هل نخرِّج طلاباً يرغبون في فهم العالَمَين العربي والإسلامي بغض النظر عن تخصصاتهم والمهن التي يمارسونها؟

ونتبع هذه الاستفسارات بسؤال هام للغاية مازال يثير جدلاً واسعاً في المجال الأكاديمي بشكل عام ومجال تدريس العربية بشكل خاص ألا وهو أيهما أفضل للطلاب الأجانب: تدريس العربية الفصحى (الفصيحة) أم تدريس ما يعرف بالعربية المعاصرة؟ وأين موقع اللغة الدارجة واللهجات المحلية في هذا النقاش؟

وقد يجادل البعض في أن الإجابة عن هذه الأسئلة لاتحتاج جهداً وفيراً، بل يذهب البعض إلى أنها أسئلة معروف الإجابة عنها سلفاً ولا حاجة لنا بطرحها من الأساس، ولكن الواقع يخبرنا بأن تعثر مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها في الولايات المتحدة في بعض الأحيان يُعزَى إلى عدم وضوح الأهداف والتقصير في تحديد الأولويات وتباطؤ الخطى في تنفيذ المقترحات وتجديد المناهج. وهذه العناصر مجتمعة تؤثر سلباً على المخرجات والمحصلة النهائية ألا وهي قدرة الأمريكيين على إتقان اللغة و فهم المجتمع العربي المعاصر والتعامل مع ساسته ونُخَبِه التي تدير شؤونه وترسم مستقبله وتحدد علاقاته مع الآخرين بما فيهم الأمريكيين أنفسهم.

وبشكل عام فإن الأهداف الرئيسية التي من أجلها يَدرُس الأمريكيون اللغة العربية هي:

١. الحصول على شهادة جامعية والذي يتطلب دراسة لغة ما خلال فترة زمنية معينة عادة ما تتكون من ثلاثة إلى أربعة فصول دراسية على الأقل، وخلال هذه المدة يتعلم الطلاب قواعد النحو والصرف ويركزون على المهارات الأساسية في تعلم اللغات كالقراءة والكتابة والاستماع والكلام. وبالطبع يستعرضون عناصر الثقافة العربية ويتعرفون على ملامح المجتمع العربي المعاصر. وهذه المهام من أولويات الجامعات وتهدف بشكل عام إلى إعداد جيل من الشباب الأمريكي قادر على فهم

تاريخ الحضارات والثقافات المختلفة والتواصل مع الآخر أياً كان شكله وعرقه وانتماؤه.

٢. دراسة اللغة بغرض القيام بعمل أبحاث ودراسات ونشرها في المجلات والدوريات العلمية إما بهدف الترقي في السلك الجامعي أو الإسهام بشكل فعال في المجال الأكاديمي أو الاثنين معاً .وهنا تبرز أهمية تعلم اللغة الفصحى المستخدمة في المجال البحثي ومعرفة المصطلحات العلمية والأكاديمية المتعارف عليها. ويندرج تحت هذه الفئة طلاب الدراسات العليا والمهتمون بعلم الاستشراق بفروعه المختلفة.

٣. تعلم اللغة للتواصل مع الوطن الأصلي والثقافة الأم، وهذا هدف أساسي لأبناء الجالية العربية والطلاب الأمريكيين من ذوي الأصول الإسلامية ، وتكون اللغة الفصيحة محل اهتمام هذه الشريحة من الدراسين حيث أن الكثيرين منهم يتقنون لهجات بلادهم الأصلية، ولكنهم غير قادرين على فهم التراث الديني والثقافي والأدبي.

٤. تحسين المهارات اللغوية بهدف استخدامها لأغراض دينية كالدعوة والتبشير، ورغم أهمية الفصحى إلا أن التركيز في مثل هذه البرامج ينصب أساساً على تعلم اللغة الدارجة واللهجات المحلية.

٥. تعلم اللغة العربية لاستخدمها في أغراض دبلوماسية وعسكرية كما يحدث في المناورات العسكرية المشتركة بين الولايات المتحدة والبلدان العربية، وتوقيع الاتفاقيات السياسية والاقتصادية وتبادل المعلومات الأمنية بين المؤسسات من كلا الطرفين. ويناط بمعاهد اللغات بالقوات المسلحة ووزارتي الخارجية و الأمن الداخلي القيام بهذه المهمة.

٦. تعلم اللغة العربية لاستخدامها في أغراض خاصة كالعربية لرجال الأعمال والمتخصصين في وسائل الإعلام، وهذه البرامج قليلة وتدرس من خلال البرامج التابعة للجامعات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأهداف المراد تحقيقها تتطلب من المشرفين ومنسقي البرامج أن يقوموا بتصميم مناهج وإعداد مواد تدريسية خاصة تلبي احتياجات الدراسين وتراعي المعايير الموضوعة لتحقيق الأهداف المنشودة، فلكل مركز أو قسم أهدافه الخاصة والتي على أساسها تتنوع المادة التعليمية المقدمة وينصب اهتمامنا في هذا البحث على الأهداف والمعايير التي تسود المجتمع الأكاديمي والعلمي وتتبناها الجامعات والكليات بشكل عام والمشار إليها هنا في النقاط الثلاث الأولى التي ذكرناها آنفاً. وسنتطرق إلى موضوع الأهداف والأولويات لاحقاً عندما نناقش مناهج اللغة العربية في الجامعات الأمريكية.

٢،٢ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الولايات المتحدة الأمريكية

مر مجال تدريس العربية في الولايات المتحدة بمراحل عدة تبنّى خلالها العديد من المناهج وطرق التدريس فشأنه في هذا شأن كل اللغات الأخرى التي استخدمت في تدريسها الطرق التقليدية كالطريقة السمعية-البصرية، والطرق التي تركز على تدريس القواعد والتراكيب عن طريق ترجمة الجمل والنصوص، ثم تطور الأمر في حقبة التسعينيات حين لجأ المعلمون إلى رفع الكفاءة اللغوية باتباع المعايير التي وضعها المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية المعروف باسم ACTFL والتي على أساسها بدأ تغيير مناهج تعليم العربية لموائمة النهج الجديد في تعلم اللغات الأجنبية، وأصبح هناك اهتمام أكثر بمهارة التحدث والابتعاد عن الحفظ والتلقين، ثم تطور الأمر إلى استخدام الطريقة التواصلية التي تعتمد أساساً على تعلم مهارات اللغة الأساسية من كتابة وقراءة واستماع

وتحدث، وبالطبع تأثرت نوعية المادة التعليمية المقدمة والتي اهتمت بتقليد ومحاكاة أبناء اللغة والتواصل معهم بشكل طبيعي بقدر الإمكان وحديثاً بدأت بعض البرامج في اتباع طريقة تدريس اللغة عبر المحتوى وعبر نصوص أصيلة في التخصصات التي يدرسها الطلاب. وهناك العديد من معلمي اللغة العربية الذين يستخدمون مزيجاً من أساليب التدريس التقليدية منها والحديثة بما يناسب أهداف البرامج التي يعملون بها. ورغم التطور السريع في مجال تدريس العربية إلا أن طرق التدريس التقليدية ظلت مهيمنة على العملية التعليمية لفترة أطول من المتوقع مقارنة بما حدث في تدريس اللغات الأخرى. وهذا تسبب بدوره في عرقلة تطور هذا المجال وتأخره عن غيره من اللغات كاللغة الصينية مثلاً، والتي بدأ تعلمها في الجامعات الأمريكية في نفس الفترة التي برز فيها اهتمام طلاب العلم في الولايات المتحدة بدراسة لغة الضاد. ومما لاشك فيه أن المسؤولية في هذا التأخير ملقاة على عاتق القائمين على هذا المجال وشركائهم في البلدان العربية وخصوصاً بعض المعلمين الذين يصرون على السير على نهج من يُدرِّسون العربية لأبنائها دون النظر إلى الاحتياجات الخاصة للطلاب الأجانب بالإضافة إلى نقص خبرة هؤلاء المعلمين وقلة معرفتهم بمنظومة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ناهيك عن تجاهلهم للواقع اللغوي في العالم العربي والذي لابد للطلاب الأمريكيين من فهمه ومعايشته بما يضمن تواصلهم مع الآخر العربي بشكل طبيعي وصحيح.

وبالرجوع إلى الكتب والمواد الدراسية المستخدمة يمكننا معرفة ما آل إليه حال تدريس العربية في الولايات المتحدة الأمريكية من تطور وما شابه من قصور. وسنركز هنا على أهم الكتب التي أثرت في سير العملية التعليمية ومنها سلسلة الكتب التي ألفها مجموعة من معلمي العربية وصدرت عن مطبعة جامعة ميشجان في مدينة آن آربر وينتمي مؤلفوها إلى المدرسة التقليدية التي ركزت على تقديم الحوارات المعدة سلفاً وتلقينها للطلاب، وكذلك شرح قواعد النحو

والصرف بإسهاب واستخدام الترجمة كأسلوب لتعليم الطلاب مفردات اللغة وتراكيبها. وكان لهذه السلسلة الفضل الأكبر في نشر اللغة العربية في الجامعات الأمريكية وتخريج جيل من الطلاب الأمريكيين على دراية بقواعد الفصحى وذي قدرة على تحليل النصوص الأدبية والتاريخية القديمة. ورغم أنها صُمِّمت خصيصاً لتلبية رغبات الطلاب الأمريكيين في تعلم اللغة العربية إلا أن تأثيرها امتد إلى الجامعات والمراكز الأوروبية. ثم تلا صدور هذه المؤلفات سلسلة «الكتاب الأساسي» الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، وقد كُتِبَت كلها بالعربية ورغم مزاياها المتعددة إلا أنها وضعت ضغطاً هائلاً على المتعلم الأجنبي لأنها لم تتضمن شروحاً باللغة الإنجليزية تساعد الطلاب في فهم اللغة و تحضير الواجبات المطلوبة كما صعَّبت من مهمة المعلمين حيث كانوا يقضون وقتاً كثيراً في إعداد مواد إضافية باللغتين العربية والإنجليزية للتيسيرعلى الطلاب وإنجاز المهام المنوطة بهم في مثل هذه الصفوف والدراسات. وقد كان استخدام الطلاب لهذه السلسلة من الكتب يتم من خلال البرامج التي التحقوا بها في البلدان العربية وخاصة في مصر وبالتحديد في الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

وكانت الطفرة الكبرى في منتصف التسعينات حيث صدرت سلسلة «الكتاب في تعلم العربية» الصادرة عن مطبعة جامعة جورج تاون والتي اعتُبِرت في حينها بداية ثورة في عالم تدريس العربية للناطقين بغيرها لما تبناه المؤلفون من نهج اختلف كثيراً عن سابقيه من حيث نوع اللغة المستخدمة وطريقة عرضها وتقديمها للطالب الأمريكي. وركزت هذه السلسلة من الكتب على مهارة التحدث بشكل لم يسبق له مثيل كما عمل مؤلفوها على إدخال اللهجات في مناهج اللغة مع التركيز على مايعرف بـ «لغة المثقفين العرب» وهي في معظمها لغة فصيحة مطعمة باللهجة المحلية. كما تنوعت النصوص المختارة لتشمل الأخبار والتقارير الصحفية والشعر العامي ولغة الكاريكاتير بالإضافة إلى

مقاطع ومقتطفات مسجلة من برامج ثقافية وترفيهية وحوارية تتداخل فيها الفصحى مع اللغة الدارجة. وأضاف المؤلفون قسماً خاصاً لتقديم عناصر الثقافة العربية في نهاية كل وحدة من وحدات الكتاب باستخدام اللغة الدارجة حيث قاموا بتقديم العامية المصرية أولاً ثم أضافوا اللهجة الشامية ومن بعدها الدارجة المغربية التي أضيفت في الطبعات التالية.

استُقبِل الكتاب بحفاوة بالغة من قِبَل القائمين على تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية وأعدت خطة جيدة لتسويق المنتج الجديد وانتشر انتشاراً سريعاً في الأوساط الأكاديمية حتى أصبح مستحوذاً على مجال الدراسات العربية في فترة وجيزة فاقت توقعات الكثيرين. وعلى الرغم من الإسهامات الهامة التي قدمتها سلسلة «الكتاب في تعلم العربية» للدارسين والمعلمين على حد سواء إلا أن احتكارها للسوق منذ التسعينيات وحتى الآن وإصرار البعض على سيطرتها دون غيرها من المنشورات والمؤلفات قد أضر كثيراً بمجال تدريس العربية في السنوات الأخيرة وتسبب في بطء عملية التطوير المرجوة إذا ما قورنت بلغات أخرى لها وضع اللغة العربية في المجال الأكاديمي في الولايات المتحدة كاللغة الصينية واللغة الروسية على سبيل المثال.

وتوالى بعد ذلك إصدار الكتب المتخصصة في تدريس العربية للناطقين بغيرها كسلسلة «أهلاً وسهلاً» الصادرة عن جامعة أوهايو و«العربية للمبتدئين ولطلاب لمستوى المتوسط» التي أصدرتها مطبعة جامعة ييل وغيرها من الكتب المختلفة التي صدرت عن المؤسسات الأمريكية والعربية إلا أن كل هذه الكتب لم تستطع الصمود طويلاً أمام سطوة «الكتاب في تعلم العربية» لأسباب أكاديمية ومهنية وترويجية يصعب سردها في هذا البحث القصير. وهذا لايقلل من أهمية هذه المواد التعليمية ولا يعني أنها لاتستخدم في الجامعات الأمريكية بل إنها حاضرة بقوة في مجال تدريس العربية ، ويُبدي البعض اهتماماً خاصا بها كأحد الاختيارات التي تساعد الدارس الأمريكي على التعرض لمواد تمثل التتوع

الثقافي والديني والعرقي في البلدان العربية. كما أن تواجدها يحدث توازناً مطلوباً لكونها تقدم طرائق وفلسفات واستراتيجيات متنوعة سواء للمعلم أوالمتعلم مما يثري مجال الدارسات العربية في الوسط الأكاديمي في أمريكا الشمالية.

وإحدى مزايا هذه الكتب أنها توفر الوقت والجهد حيث يركز المعلمون على إعداد دروسهم معتمدين في تحضيرهم على المادة المقدمة والمعدة سلفاً وهي كافية لتلبية متطلبات دراسة اللغة والتي تتروح غالباً ما بين أربعة إلى ثمانية فصول دراسية حسب نظام كل كلية أو جامعة. وفي الجامعات التي يستوجب نظامها قيام معلمي اللغة العربية بإعداد المناهج الخاصة بكل صف دراسي على حدة تلبية لرغبات الأقسام المتخصصة والتي تساعد برامج اللغة العربية في دعمها وإعداد كوادرها من الدارسين والباحثين يقع عبء تحضير المناهج وإنتاج المادة العلمية على عاتق هؤلاء المعلمين. وفي هذه الحالة يعتمد الأساتذة على بعض المؤلفات والمراجع التي تساعدهم في تنمية المهارات ذات الطابع الخاص أو المرتبطة بتخصص الدارس والباحث ومنها على سبيل المثال الكتب المتخصصة في البلاغة والأدب ولغة وسائل الإعلام والمراجع المتخصصة في شرح قواعد النحو والصرف وتفسير القرآن الكريم والمعاجم التي تتناول المصطلحات السياسية و القانونية و التجارية وما على شاكلتها من مصادر ومراجع تتيح للدارس التعمق في مجال تخصصه. ولا جدال على أن الإصدارات التي قامت بنشرها الجامعات البريطانية كجامعتي كمبردج وأكسفورد والجامعات الأمريكية كبرنستون وتكساس وميشجان وستانفورد وكورنيل وأوهايو وغيرها قد ساهمت إسهاماً كبيراً في إثراء المجال ومساعدة المتخصصين ومعلمي اللغة العربية في ضبط مناهجهم وتحسين أداء طلابهم.

ويعاني معلمو اللغة العربية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي نقصاً حاداً في الكتب والمناهج المناسبة لتعليم العربية لتلاميذ المدارس المتوسطة والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي بداية الأمر، كانوا يعتمدون اعتماداً كلياً على الكتب المدرسية الواردة من البلدان العربية كالمناهج السعودية والأردنية والمصرية وبعض المواد التي أعدها معلمون من ذوي الخبرة المحدودة أو أولئك الذين وجدوا أنفسهم مضطرين لدخول هذا الميدان دون إعداد كاف يؤهلهم لتحمل المسؤولية تجاه طلابهم وإنجاز المهمة على أكمل وجه. ومن العدل أن نقول إن هذه المناهج المستوردة والتي ربما لا تناسب البيئة التعليمية الأمريكية قد ساعدت في ملء الفراغ ودعمت انطلاقة مسيرة اللغة العربية في المدارس الأمريكية، ولفتت انتباه المختصين إلى الحاجة الملحة لتصميم وإعداد مادة لتعليم العربية للأطفال والتلاميذ الأجانب على غرار ما حدث في مرحلة التعليم العالي. وعلى الرغم من التحسن الكبير الذي طرأ على المجال برمته إلا أن تعليم اللغة العربية لتلاميذ المدارس الأمريكية مازال في مراحله الأولى ويحتاج إلى تضافر كل الجهود من أجل النهوض به. ونشير هنا إلى الجهد الذي بذلته مجموعة من أساتذة المدارس والجامعات في إعداد بعض المواد والدروس والاختبارات التي تناسب السياق الأمريكي، وتتمشى مع المعايير التي وضعتها وزارة التعليم الأمريكية والخاصة بتعلم اللغات الأجنبية. وقد تم هذا كله بتمويل من الحكومة الفدرالية وبعض الهيئات الخاصة كمؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع والتي ساهم فرعها في العاصمة الأمريكية واشنطن في تطوير مناهج العربية وطرق تعلمها خصوصاً في المدارس الثانوية.

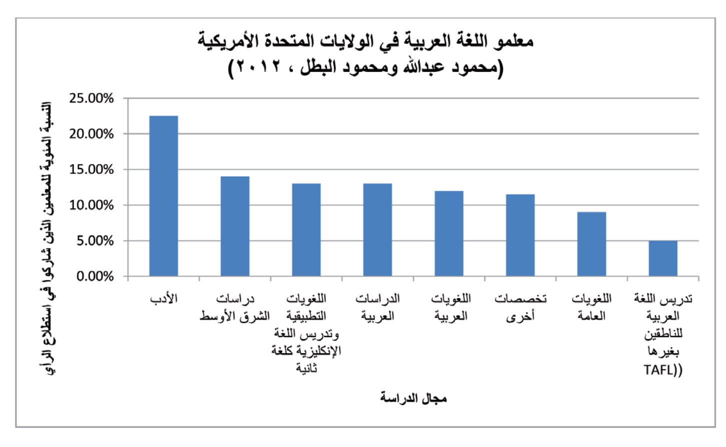
٣،٢ إعداد المعلمين: المهمة العسيرة.

لاشك أن إعداد المعلمين يُعَد من الركائز الرئيسية لنجاح العملية التعليمية، وخصوصاً إذا كانت المهمة هي تدريس لغة ما للآخر الأجنبي، ومساعدته على

التعرف على مجتمع غير مألوف له، والتعامل مع فكر ربما يختلف اختلافاً جذرياً عمَّا اعتاد عليه في ثقافته الأم. وبما أن حقل تدريس العربية للناطقين بغيرها يعتبر جديداً نسبياً، فقد لاحظنا كما أسلفنا في الفقرات السابقة أنه يعاني من قلة عدد المعلمين المهرة ذوي الخبرة في التعامل مع نظم التعليم الغربية والخلفيات الثقافية والأكاديمية للطلاب الأمريكيين الراغبين في دراسة اللغات الشرقية وأهمها اللغة العربية. ومنذ إلحاق اللغة العربية بمناهج الكليات والجامعات الأمريكية ، ظهرت مشكلتان رئيسيتان: الأولى تتعلق بمحتوى المنهج، والثانية تخص وجود المعلم القادر على إعداد هذا المنهج وتدريسه للطلاب من أجل رفع مستوى الكفاءة اللغوية لديهم. وبسبب ضعف الإمكانيات المادية وتوفيراً للميزانيات، فقد تم الاعتماد على الأساتذة المتخصصين في دراسات الشرق الأوسط والتاريخ والأدب العربي والعلوم السياسية للتصدي لهذه المهمة الشاقة. وإحقاقاً للحق ، لم يُقصِّر هؤلاء الأساتذة على الإطلاق إلا أن خلفياتهم الأكاديمية والمهنية جعلتهم غير قادرين على تحمل المسؤولية كاملة، حيث أن مجال عملهم ينصب أساساً على البحث والنشر وإدارة حلقات العلم والإشراف على طلاب الدراسات العليا إضافة إلى أنهم اعتادوا على إلقاء المحاضرات وهو الأسلوب الذي كانوا يتبعونه في تعليم اللغة العربية وذلك لأنهم لم يحصلوا على دورات تربوية، ولم يتلقوا تدريبات تتعلق بعلم اللغة ونظرياته التي تصقل مواهبهم في عملية التدريس وتمدهم بأحدث المستجدات في طرائق التعليم وسبل تطبيقها داخل صفوف اللغة.

لقد غيرت الأحداث السياسية والتقلبات الاقتصادية التي مرت بها الولايات المتحدة الأمريكية خلال العقدين الماضيين من نظرة المؤسسات الحكومية والأكاديمية والتربوية للطريقة التي تُدرَّس بها اللغات الشرقية، أو كما تصنفها الجهات الحكومية والأمنية الأمريكية باللغات ذات الحساسية البالغة أو ذات الأهمية الكبرى كلغة قبائل البشتون واللغة الأردية واللغة التركية واللغة

الفارسية واللغة الصينية واللغة الروسية واللغة العربية وبعض اللغات الأخرى التي يتحدث بها سكان مناطق شبه القارة الهندية وجمهوريات آسيا الوسطى. وقد شمل التغيير رصد الميزانيات وتوفير الإمكانيات لإعداد جيل جديد من معلمي اللغة العربية قادر على إحداث نقلة نوعية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل يتلاءم مع الوضع الذي أفرزته هجمات الحادي عشر من سبتمبر وتدهور الاقتصاد الأمريكي نتيجة لهذه الأحداث. وفي دراسة[1] قام بها محمود عبدالله ومحمود البطل في عام ٢٠١٢، استطاع الباحثان من خلالها رصد وضع معلمي العربية في الولايات المتحدة وتوفير معلومات هامة عن خلفياتهم وأفكارهم المتمحورة حول عملية تدريس اللغة العربية للطلاب الأمريكيين كما هو موضح في الشكل رقم (٤).



الشكل رقم (٤)

(1) Abdalla, Mahmoud and Al-Batal, Mahmoud. Al-‘Arabiyya. “College-Level Teachers of Arabic in the United Sates: A Survey of Their Professional and Institutional Profiles and Attitudes” 1-28. Washington D.C.: Georgetwon University Press, 2012.

وكما نرى فإن خلفيات المعلمين تنوعت كثيراً واختلفت عن نوعية الأساتذة الذين تصدروا المشهد التعليمي في فترة السبعينيات والثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات من القرن الماضي. فحسب الإحصاءات التي أمدتنا بها هذه الدراسة، نجد أن المتخصصين في الأدب يمثلون نسبة عالية من معلمي اللغة العربية بالمقارنة بمن تخصصوا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها وأن نسبة من دخلوا المجال من دارسي علم اللغويات التطبيقية واللغويات النظرية قد ارتفع أيضاً. وهناك نسبة لابأس بها من المتخصصين في الدراسات العربية والمجالات الأخرى كالتربية مثلاً. ولكن الملفت للنظر أن نسبة المعلمين المتخصصين في دراسات الشرق الأوسط تأتي كثاني أعلى نسبة بعد التخصص الأدبي. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه من بين المتخصصين في الأدب يُمثِّل أولئك الذين درسوا الأدب المقارن وآداب اللغات الأوروبية كالأدب الإنجليزي والأدب الفرنسي بل من تخصص من هؤلاء في الأدب العربي نسبة ضئيلة من المجموع الكلي لهذه الفئة من المدرسين علاوة على أنَّ بعض المنتسبين للمهنة حازوا على تخصصات في علم اللغويات العام أو التطبيقي الذي ركز في الأساس على دراسات مقارنة بين لغتين ربما لا تكون العربية إحداها.

وبنظرة سريعة على هذه الأرقام ، يستطيع المرء أن يميز عدة أشياء: أولها أنه على الرغم من وجود نسبة عالية من أساتذة الأدب ودراسات الشرق الأوسط في هذا المجال، فقد زادت في المقابل نسبة التخصصات في علم اللغة والدراسات العربية، وهذا مؤشر إيجابي لقرب ارتباط هذين الفرعين بعملية تدريس اللغة وفهم أصول المهنة بالمقارنة بالفروع الأخرى ، وثانيها أنه مازال هناك عدد قليل من الأساتذة الذين مارسوا مهنة تدريس اللغة العربية للأجانب من خريجي كليات التربية من كلا الجانبين أي الجانب العربي ونظيره الأمريكي، وثالثها هو أن الكثير من أساتذة اللغة كانوا من المبعوثين العرب الذين أرسلتهم بلدانهم في منح دراسية لدراسة تخصصات غير متاحة في بلدانهم الأصلية

أو بغرض الاطلاع على أحدث ما يقدمه مجال تخصصهم كالتطور الحاصل في علم المناهج وطرق التدريس ونظريات اكتساب اللغة وعلم التقويم وغيرها من الفروع التي أحرز فيها الغرب تقدماً بيناً يجذب إليه الدارسين والباحثين من منطقة الشرق الأوسط، وآخرها هو أن الجامعات الأمريكية فتحت أبوابها لاستقدام أساتذة عرب لسد الفراغ ومساعدة الأعداد المتزايدة من الطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية عقب أحداث سبتمبر عام ٢٠٠١ والسمة الأبرز في هؤلاء التي جعلت الجامعات الأمريكية تهتم بهم هي أنهم من أبناء المجتمعات العربية الذين، في رأي القائمين على التعليم الجامعي آنذاك، يستطيعون نقل تجاربهم الحية ومستجدات المنطقة ظناً منهم أن المخرجات (الكفاءة اللغوية العالية) ستأتي على أيدي هذه الفئة من المعلمين دون الأخذ في الاعتبار عوامل أخرى ذات أهمية بالغة كالبيئة الأكاديمية واحتياجات الطلاب الامريكيين وخبرة المعلمين وكفاءتهم المهنية.

أوضحت الدراسة أيضاً الحاجة الماسة لإعداد مناهج خاصة للطلاب من ذوي الأصول العربية والإسلامية وبالتوازي إعداد معلمين أكفاء للقيام بهذه المهمة ذات الأهداف المتعددة والتي ينادى بها الأمريكيون والمهاجرون العرب على حد سواء ، ذلك أن المأمول من تدريب هذه العينة من الطلاب أن تضطلع بدور ربما لا يقدر الكثيرون هنا في الولايات المتحدة والجانب العربي على القيام به وهو تعزيز فكرة تلاقي الثقافات وحوار الحضارات أي أن يكونوا جسراً بين الحضارتين هدفه الأول تقريب وجهات النظر وتصحيح المفاهيم الخاطئة تأسيسا لفكرة الشراكة والتعايش على أساس من الاحترام المتبادل. ومن المؤكد أن هؤلاء الطلاب هم الأقدر على المساهمة في هذه العملية بما لديهم من وعي كامل وإلمام تام بعناصر الثقافة الأمريكية حيث ولدوا وترعرعوا في هذا البلد مع استيعابهم لإرثهم العربي والإسلامي وحرصهم على المحافظة على هذا الإرث ومن هنا تكمن خطورة التقصير في رعاية هذه المجموعة من الدارسين

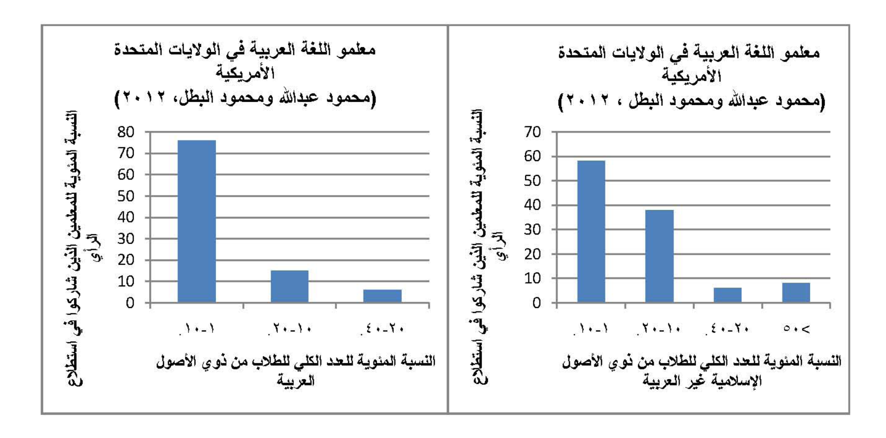
وتدريبهم للمشاركة الفعالة في مجالات الحياة المختلفة بما في ذلك العمل في المراكز البحثية وبيوت الخبرة ودوائر صناعة القرار.

ورغم أن الأرقام تشير إلى قلة عدد هذه النوعية من الطلاب الملتحقين بصفوف اللغة العربية بناءً على نتائج الاستبيان الذي قام به الباحثان (الشكل رقم ٥)[1]، إلا أن عدد الطلاب من ذوي الأصول الإسلامية يزيد عن أقرانهم العرب والأسباب قد تتنوع، فعلى سبيل المثال يكتفي بعض العرب الأمريكيين بإلحاق أولادهم بالمدارس الملحقة بالمساجد والكنائس أيام العطلات الأسبوعية والموسمية أو إرسال أولادهم خلال الإجازات الصيفية للإقامة مع ذويهم في البلدان العربية أو تعلم اللغة العربية في البرامج المسائية التي تعدها بعض مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الخيرية. ويبدو أن العينة التي اعتمد عليها الباحثان في دراستهم لم تشمل الجامعات الأمريكية في المدن والمناطق التي يتواجد بها العرب الأمريكيون بكثرة كمدينة ديترويت والمدن المحيطة بها وخصوصاً منطقة ديربورن في ولاية مشيجان، ففي هذه الجامعات توجد أكبر نسبة من أبناء العرب الأمريكيين الذين يدرسون اللغة العربية مع أقرانهم من الأعراق والخلفيات الثقافية المختلفة.

الإشكالية هنا تكمن في نقص خبرة المعلمين الذين يقومون بتدريس اللغة العربية لهذه الفئة من الطلاب مما يؤثر سلباً على أدائهم وقدراتهم اللغوية والأكاديمية. فعند إعداد المادة التعليمية، لايميز الأساتذة بين خلفيات الطلاب من ذوي الأصول العربية والإسلامية وبين خلفيات الطلاب الآخرين، كما أن الكثير من الأساتذة يرفعون من سقف التوقعات ويصرون على معاملة هؤلاء الطلاب على أنهم عرب مما يسبب إحباطاً لأبناء المغتربين العرب. وكنتيجة

(1) Abdalla, Mahmoud and Al-Batal, Mahmoud. *Al-'Arabiyya.* "College-Level Teachers of Arabic in the United Sates: A Survey of Their Profestional and Institutional Profiles and Attitudes" 1-28. Washington D.C.: Georgetwon University Press, 2012.

لذلك يبدؤون في التسرب من برامج تعليم اللغة العربية واللجوء إلى دراسة لغات أخرى أو تخصصات بعيدة عن اللغة وآدابها. فعجز الأساتذة عن تنويع أساليب التدريس لتلائم المستويات المختلفة داخل الصف الواحد يفاقم من هذه الأزمة. وما يزيدها تعقيداً هو إصرار الإدارات على عدم منح هذه النوعية من الطلاب الفرصة لدراسة اللغة العربية في صفوف تراعي خصوصيتهم الثقافية واحتياجاتهم اللغوية تحت ذريعة عجز الميزانيات وقلة الإمكانيات.



الشكل رقم (٥)

٤,٢ وسائل التقويم في برامج اللغة العربية

يعاني مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من قلة الوسائل المتاحة لتقويم أداء الدارسين الأمريكيين تقويماً دقيقاً يساعدنا على معرفة قدراتهم الحقيقية في مختلف المهارات اللغوية، وكذلك مدى معرفتهم وإلمامهم بقواعد اللغة وعناصر الثقافة العربية. ونحن هنا لا نتحدث عن الوسائل والطرق المستخدمة عادة لإنجاز المهام والنجاح في اختبارات المقررات الدراسية ومن بينها مادة اللغة العربية، ولكننا نتحدث عن المحصلة النهائية من تعلم الطالب للغة العربية ومستوى الكفاءة اللغوية لديه. وللمقاربة يمكننا القول

بأن اختبارات الكفاءة في اللغة الإنجليزية المستخدمة دولياً على نطاق واسع كـ TOEFL و IELTS ليس لها نظير في اللغة العربية، بل يمكننا أن نذهب إلى أبعد من ذلك ونقول إن علماء المجال والمنتسبين إليه لم يقوموا حتى هذه اللحظة بإعداد اختبارات تقوم على أسس علمية على غرار ما يحدث في مجال تدريس اللغات الأوروبية وبعض اللغات العالمية الأخرى.

وتعتمد عملية تقويم وقياس مستوى الكفاءة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية في الولايات المتحدة على نظامين: أحدهما تتبناه المؤسسات الحكومية والآخر تستعين به الجامعات والمدارس، ويعتمد على معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية[1]. والجدول التالي يوضح النظامين المذكورين:

الجدول (رقم ٤)

معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL	المعايير التي تستخدمها الحكومة الفدرالية ILR (٢)
المستوى الإبتدائي	من ٠ إلى +٠
المستوى المتوسط	من ١ إلى +١
المستوى المتقدم	من ٢ إلى +٢
المستوى العالى	من ٣ إلى +٣
المستوى المتميز	من ٤ إلى ٥

ولكل مستو من هذه المستويات توصيف يشرح ما يجب على المتحَن إنجازه لكي يحقق الكفاءة اللغوية المطلوبة، ويحدد عناصر اللغة المكتوبة والشفهية

(1) ACTFL (American Council on the teaching of Foreign Language). 2012. ACTFL Proficiency Guidelines: Speaking, Writing, *Listening, and Reading*. Arabic annotations and samples. Available at http://actfl-proficiencyguidelines2012.org/arabic/.

(2) Interagency Language Roundtable (ILR) website: www.govtilr.org.

التي يجب توافرها في العينة اللغوية التي يتم تقييمها من قِبَل الممتحِن. ولأنها معايير عامة الغرض منها قياس مستوى الكفاءة في اللغات الأجنبية بشكل عام فقد أيقن المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية أهمية إضافة معايير تكميلية تخص اللغة العربية كنظام الترقيم وأنواع الخطوط وطبيعة اللهجات (العاميات) المنتشرة في أنحاء العالم العربي. ولا شك أن هذه المعايير أُعِدَّت على أسس علمية لكنها تعرضت للنقد من قِبَل بعض الباحثين لعموميتها وعدم الدقة في تطبيقها وإشكالية الازدواجية اللغوية والاعتماد الكلي عليها في رسم مستقبل العملية التعليمية برمتها. ومن هذه الانتقادات ما دَوَّنه الباحث جون أيزلي (٢٠٠٦) حين أشار إلى الفجوة بين ما تقره هذه المعايير وبين الواقع التعليمي داخل صفوف اللغة العربية ، فمن يقرأ توصيف المستويات وما يجب على الدارس قوله في المواقف الحياتية والمهنية يستطيع أن يدرك الفرق بين ما تتوقعه المعايير من الممتحَن وما يتم تدريسه بالفعل فهناك هوة بين عملية التقويم وقياس الكفاءة اللغوية باستخدام هذه المعايير من ناحية وبين محتوى مناهج تدريس اللغة العربية من ناحية أخرى. فالمفردات والعبارات التي ينبغي على الممتحَن إنتاجها طبقاً لمعايير قياس الكفاءة اللغوية قد لاتكون بالضرورة ما يتعلمه الدارس وقد عاب الباحث على هذه المعايير افتراضها أنَّ تعلُّم تلك المفردات والعبارات يتم بشكل طبيعي دون الالتفات إلى مخرجات عملية التدريس الفعلية. ومن الانتقادات الأخرى التي وجهها الباحث وغيره من العاملين بهذا الحقل أن هذه المعايير قد أُعِدَّت من قِبَل معلمين وتربويين بناء على خبرتهم في تدريس اللغة العربية و توقعاتهم لمدى التطور الذي قد يحققه الدارس في مهارات اللغة الأساسية ولهذا السبب تبدو وكأنها اختبارات أُعِدَت لقياس قدرة الطالب على التحصيل والفهم لمادة اللغة العربية خلال مدة زمنية معينة كاختبارات نهاية العام الدراسي في المدارس والجامعات. فالفرق بين قياس القدرة على الفهم والتحصيل وبين الارتقاء بمستوى الكفاءة في المهارات

اللغوية لم يكن واضحاً بدرجة كافية عند إعداد هذه المعايير وما يعقد الأمور أنَّ توصيف المستويات التي وضعها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية تطبق وتعمم على كل اللغات الأجنبية دون النظر إلى خصوصيات كل لغة وبالتالي يرى البعض أن هذا التعميم يقلل من مدى فاعليتها في عملية القياس والتقويم.

وبالإضافة إلى اختبارات الكفاءة اللغوية التي أعدها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وتلك التي اعتمدتها الحكومة الفيدرالية، يوجد عدد محدود من الاختبارات التي تعتمد عليها الهيئات والجامعات كالاختبار الذي أعده مركز اللغويات التطبيقية في العاصمة الأمريكية في فترة التسعينيات والاختبارات الخاصة بمركز الدراسات العربية بالخارج ومنظمة المجالس الأمريكية للتربية والمركز الوطني للغات الشرق الأوسط، ورغم أهميتها إلا أنها لاترقى إلى الحد الذي يمكن تصنيفها كاختبارات لقياس الكفاءة اللغوية بشكل علمي دقيق.

ومن التحديات الكبرى التي تواجه عملية التقويم والقياس وتؤثر على مجال تدريس اللغة العربية للأمريكيين اقتصار قياس الكفاءة اللغوية على مهارة التحدث دون غيرها من المهارات وخصوصاً لدى عودة الطلاب الذين قضوا فترة للدراسة في الجامعات العربية، وبالتالي ليس لدينا مؤشرات وإحصاءت دقيقة عن عدد الدارسين الأمريكيين الذي وصلوا إلى مستويات عالية في كافة المهارات وعن مدى قدرتهم على التواصل مع المثقفين العرب أو الظهور في برامج حوارية في القنوات الفضائية العربية جنباً إلى جنب مع المتخصصين في المجالات المختلفة. وقد يسأل البعض عن الأسباب التي تجعل برامج اللغة العربية تلجأ إلى إجراء اختبارات (مقابلات) الكفاءة الشفوية المعروفة بـ (OPI) كوسيلة لتقييم أداء المتعلمين والإجابة عن هذا التساؤل واضحة ذلك لأنها أسهل الطرق وأوفرها مادياً وزمنياً حيث لاتتجاوز مدة المقابلة هذه أكثر من نصف ساعة على أقصى تقدير. فليس لدى الجامعات الدعم المادي ولا الوقت الكافي لترتيب إجراء الاختبارات في كافة المهارات، فهذه العملية مكلفة

للمؤسسات والدارسين على حد سواء وتضع أعباء إضافية على مشرفي البرامج حيث أن المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) هو الجهة الوحيدة المخولة بل المتخصصة في عملية تقويم وقياس الأداء اللغوي للدارسين.

والمشكلة هنا تكمن في شيئين رئيسيين الأول؛ هو أن من يحققون مستويات عالية في مهارة التحدث ربما لايحققون نفس المستوى في المهارات الأخرى. ولذلك فالحُكم على الأداء اللغوي العام باعتماد نتيجة الاختبارات الشفوية فقط يكون حُكماً خادعا على مستوي الأداء الفردي وكذلك على مجمل العملية التعليمية ومخرجاتها. والشيء الآخر هو أن هناك جدلاً واسعاً بين المعلمين والمنتسبين لمهنة تدريس اللغة العربية حول مستوى المقيِّمين ومدى دقة تقييمهم لمستويات المتقدمين للاختبارات الشفوية. وهذه النقاط تجعلنا نتطرق إلى نوعية التدريب الذي يتلقونه واللغة المستخدمة في إجراء المقابلات (الاختبارات) الشفوية. فعلى مدى سنوات طويلة كان يتم تدريب الحاصلين على رخصة لإجراء مثل هذه الاختبارات على يد مدرب واحد لاغير رغم الزيادة المضطردة في أعداد المتقدمين للحصول على رخصة التقييم وأعداد الدارسين الراغبين في معرفة أدائهم اللغوي. ولذا فقد اعتاد المتدربون المؤهلون لإجراء الاختبارات الشفوية على نمط معين من الأساليب والاستراتيجيات في استنباط المعلومات من الممتحَن والحصول على عينة من الأجوبة قابلة للتقييم حسب معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية. ومن الجائز أن نقول إنَّ الكثيرين ممن يقومون بإجراء اختبارات الكفاءة اللغوية لم تكن لديهم المرونة الكافية في التعامل مع لغة الممتحَن بل إن شئنا الدقة لم تتح لهم الفرصة لتعلم أساليب أخرى من فرط تأثرهم بنوع ثابت من الفكر المتعلق بكيفية تطبيق المعايير ولغة الحوار المفترضة والمقيدة للممتحَن والممتحِن على حد سواء. وهناك نوع آخر من التأثير ساعد في تعقيد عملية التقويم ألا وهو الجدل الدائر حول نوع اللغة المستخدمة في الحوار (الفصحى أم العامية) مما أربك المشهد بشكل عام ناهيك عن ضعف

مستوى بعض الحاصلين على رخصة التقويم في الحديث والتواصل باللغة العربية الفصحى مما يشكك في دقة نتائج الاختبارات. فالجدل حول ما يعرف بازدواجية اللغة العربية وإمكانية إجراء المقابلات الشفوية باللغة الدارجة أو الخلط بينها وبين الفصحى أثناء الحوارات مازال محتدما بين المتخصصين في مجالي التدريس والتقويم والقياس، فبعض المعلمين والمتخصصين يرون أن اختبارات الكفاءة لابد وأن تتم باستخدام الفصحى لكونها لغة التراث والعلم والثقافة وأن الاختبارات تتم أيضاً في سياق أكاديمي، فيما يرى الفريق الآخر ضرورة السماح للممتحَن بالتعبير عن أفكاره مستخدماً لغة طبيعية تعكس ما يستخدمه رجل الشارع العادي ولغة المثقف العربي الذي غالباً ما يعبر عن نفسه بخليط من اللغة الفصحى ولغة بيئته المحلية التي نشأ وتعلم فيها.

ومما يضفي غموضاً على فعالية اختبارات الكفاءة الشفوية هو البون الشاسع أحياناً بين نتائج التقويم ففي بعض الحالات أظهرت النتائج حصول بعض الممتحَنين على المستوى المتقدم المتوسط (Advanced-Mid) في حين أن مستواهم الحقيقي لايتعدى المتوسط العالي (Intermediate-High) وربما يرجع هذا التفاوت في عملية التقويم لنقص الخبرة وضعف اللغة ونوعية التدريب وكيفية إدارة الحوارات والمقابلات. ولاننسى ما يقدم عليه الممتحَن (الدارس) من طرق مختلفة لفرض أسلوبه خلال الحوار وتحويل دفته لصالحه، كأن يسهب في الحديث عن موضوع تخصصه أو يتحدث عن فكرة يعرف الكثير عنها ودائماً ما يحاول التهرب من أسئلة المحاور والعودة إلى موضوع يُلم به أكثر من غيره من الموضوعات المطروحة للمناقشة. وبالتأكيد تلعب خبرة المحاوِر دوراً في إدارة دفة الحوار للحصول على ما يعينه لتقييم قدرة الممتحَن على التحدث باللغة العربية.

ورغم الانتقادات التي توجه إلى معايير الكفاءة المعدة من قبل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية فمازالت هي الأكثر استخداماً لاعتماد العديد

من الجامعات والمؤسسات العلمية والحكومية عليها في تحديد مستويات الكفاءة والترقية الوظيفية، وكشرط للالتحاق ببرامج الدراسات العليا والحصول على منح دراسية وبحثية. وفي الآونة الأخيرة بدأ الحديث في أوساط المتخصصين في علم التقويم والقياس ومتخصصي اللغة العربية عن جودة المعايير الأوروبية الخاصة بتعلم وتعليم اللغات والتي يرمز إليها بـ CEFR وفرضية منافستها القوية للمعايير الأمريكية، وانجذاب بعض الجامعات العربية إلى تبنيها نظراً لما يرونه من واقعيتها ودقة تحديدها لمستويات الكفاءة مقارنة بنظيرتها في الولايات المتحدة الأمريكية. ومع ترحيب القائمين على تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بتطور أساليب التقويم وتنوعها في الفترة الأخيرة، إلا أنه من السابق لأوانه الجزم بتبني المعايير الأوروبية وإحلالها محل المعايير الأمريكية في المستقبل القريب، وذلك لاختلاف البيئة التعليمية في أوروبا وأمريكا واختلاف الأهداف المرجوة من تعلم اللغات الأجنبية وخصوصاً اللغة العربية في كلتا القارتين بالإضافة إلى الخبرة الأمريكية الطويلة في إعداد وتطوير معايير الكفاءة اللغوية وتدريب كادر كبير من المتخصصين في إجراء اختبارات الكفاءة سواءً في الداخل الأمريكي أو الخارج بما في ذلك بعض أساتذة اللغة العربية وآدابها بالجامعات الأوروبية.

ومن أوجه القصور في عملية التقويم وتحديد مستوى الطلاب إلحاقهم بالصفوف المتقدمة لدى عودتهم إلى جامعاتهم بعد قضاء فصل دراسي أو سنة كاملة لدراسة العربية بالشرق الأوسط التي قد لاتناسبهم ، فالدراسة بالخارج قد تعزز من بعض المهارات كمهارة التحدث وفهم الثقافة بشكل أفضل في حين قد يتراجع مستوى الطلاب أو على الأقل يظل ثابتا في مهارات أخرى كالكتابة وفهم قواعد النحو والصرف. مثلاً ومما لاشك فيه أن تحسن مستوى الطلاب يرجع بالأساس إلى أهداف برامج اللغة العربية بالخارج، وعدد الساعات المعتمدة، وأساليب التدريس المتبعة فيها وغيرها من العوامل

المؤثرة مع التزام الطلاب وانضباطهم في حضور الصفوف وإتمام الواجبات المكلفين بالقيام بها خلال فترة دراستهم. وبالعودة إلى صلب الموضوع ، فلم يكن هذا القصور مقصوداً لأن برامج اللغة العربية تنشد دائماً الارتقاء بمستوى طلابها وتساعدهم على إتقان اللغة العربية، ولكن القصور يُعزَى إلى قلة الموارد وضيق الوقت حيث من المفترض أن تتكفل الأقسام العلمية في الجامعات بمصروفات إجراء الاختبارات والتواصل مع قسم التقويم والقياس التابع للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية لعمل الترتيبات اللازمة للإعداد لهذه الاختبارات. وبناءً على هذا ، تلجأ الجامعات إلى الحلول السريعة كأن يطلب المعلمون من الدارسين العائدين اجتياز الاختبار النهائي للصف الذي تغيبوا عنه بسبب دراستهم بالخارج وإن اجتازوه يتم الحاقهم بالمستوى الأعلى (المفترض أنه المستوى الحقيقي لهم في حال إكمالهم الدراسة بجامعاتهم الأصلية). ومن واقع التجربة لايجد الطلاب صعوبة في اجتياز مثل هذه الاختبارات إذا قارنا نتائجهم في اختبارات نهاية العام الدراسي بأدائهم في الاختبارات المعدة لقياس قدراتهم اللغوية بصرف النظر عن المحتوى التعليمي الذى درسوه خلال سنوات الدراسة. ومع أننا نتفهم موقف الجامعات إلا أن هذه السياسة لاتعفي مشرفي البرامج ومعلمي اللغة العربية من المساهمة في خلق حالة تتفاوت فيها مستويات الطلاب داخل الصف الواحد وتتنوع فيها احتياجاتهم الأكاديمية كل حسب تفوقه (أو ضعفه) في مهارات اللغة المختلفة. وهناك حالات لا يجد فيها الطلاب العائدون صفوفاً مناسبة تساعدهم على تنمية قدراتهم اللغوية والبناء على ما تعلموه في البلدان العربية. فبسبب نقص عدد المعلمين وقلة صفوف اللغة التي تقدمها الجامعة ، يضطر الطلاب إلى متابعة دراستهم في صفوف خاصة يتقابل فيها المعلم مع الطالب مرة أو مرتين في الأسبوع، وبذلك يُحرَم الطالب من فرصة التفاعل اليومي مع المتعلمين الآخرين وتقل فرص المشاركة

الفعالة في أنشطة اللغة داخل الصف، وربما ينتهي به الحال إلى الالتحاق بصف أدنى لا يجد فيه التحدي الكافي وما يرضي طموحه العلمي.

ومع التوسع في برامج تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، تنوعت وسائل التقويم والقياس وازدادت الحاجة إلى إعداد اختبارات تساعد في تسكين الطلاب الجدد أو الطلاب المحولين من جامعات أخرى في السنوات الدراسية وصفوف اللغة العربية الملائمة لهم. وتحاول هذه البرامج استخدام التقنية الحديثة في عملية التقويم، فقام بعضها بإعداد اختبارات تتم عبر الشبكة العنكبوتية وباستخدام أجهزة الحاسوب مما يوفر الكثير من الوقت والجهد إلا أن هذه الاختبارات أعدت على عجل لتواكب التطور الحاصل في مجال التعليم ولذا فهي تعاني أحياناً من قصور في تحديد المستويات وتكوين مجموعات متجانسة من الطلاب في الصف الواحد ذلك أنها تعتمد في تصميمها عموماً على نوع واحد من الاختبارات وهو الاختبار متعدد الاختيارات لسهولة إعداده من الناحية التقنية والفنية وسرعة الحصول على النتائج. ومرة أخرى، يعتبر الإقدام على استخدام التقنية الحديثة في عملية التقويم خطوة إلى الأمام ونقلة نوعية في مجال الدراسات العربية ولكنه في نفس الوقت يتسبب في وضعية صعبة للمعلمين حيث يؤدي الاعتماد على نتائج هذه الاختبارات وحدها إلى وجود مستويات متفاوتة داخل الصف الواحد. ومازال الأمل معقوداً على جهود منسقي ومشرفي برامج تدريس العربية الدؤوبة لإعداد اختبارات باستخدام التقنية الحديثة تكون أكثر دقة من سابقتها في كافة مهارات اللغة بما في ذلك قياس استيعاب الطلاب لعناصر الثقافة العربية.

المبحث الثالث: آفاق مستقبل تدريس اللغة العربية

١.٣ صعوبة اللغة أم سوء تقدير وقلة تخطيط!

أشاع الكثيرون بقصد أم بغير قصد أن اللغة العربية صعبة للغاية للدارسين الأجانب إلى حد جعل بعض الأمريكيين يشعرون باستحالة الوصول إلى مستويات عالية تعينهم على فهم المجتمعات العربية والاطلاع على أمهات الكتب والمراجع العلمية الموجودة في المكتبات ودور النشر والتواصل مع النخب العربية في المشرق والمغرب العربيين. ومن المؤكد أن الجدل حول دور المستشرقين والتشكيك في قدراتهم اللغوية التي ساعدتهم في بلورة نظراتهم ونظرياتهم عن الشرق العربي التي يراها بعض المفكرين «منقوصة» قد ساهم في تعزيز هذه الفكرة لدى الجانبين العربي والأمريكي علاوة على ظاهرة الازدواجية اللغوية التي تتصف بها لغة الضاد وما صاحب هذا من جدل وصخب حول ماهية اللغة العربية وكيفية تقديمها وتدريسها للمتعلمين الأمريكيين. وقد حدا بالبعض لأسباب أيدولوجية وسياسية وحتى دينية إلى وصف اللغة العربية (الفصحى) باللغة الميتة وتشبيهها باللاتينية متوقعين زوالها بعد مدة من الزمن طال أمدها أو قصر. ولتبرير هذا الفكر يضرب هؤلاء المتطرفون حيال اللغة العربية مثالاً للتأكيد على مزاعمهم بأن العرب أنفسهم لا يقدرون على التواصل بالفصحى مع بعضهم البعض ويستخدمونها فقط في الطقوس الدينية والمواقف الرسمية. ولأننا معنيون بالأساس في هذا البحث بالجانب التعليمي والسياق الأكاديمي فلن نتطرق إلى التداخل بين ما هو سياسي أو أيدولوجي وبين ما يُفهم من أنه تسجيل لموقفٍ ما من عرق بنفسه أو لغة بذاتها، وسنترك فك الاشتباك بين هذه المقولات والقناعات والآراء إلى المتخصصين في العلوم السياسية ودراسات الشرق الأوسط والدراسات الدينية.

وبداية فاللغة العربية ليست صعبة كما يراها البعض بل هي مختلفة عن غيرها لانتمائها إلى عائلة اللغات السامية التي تختلف في حروفها ونطقها وقواعدها ونظم اشتقاقها عن اللغات الأوروبية التي يتقنها و يُقبِل على تعلمها الكثير من الدارسين الأمريكيين، كما أن الاختلاف البيِّن بين المفاهيم الثقافية العربية والإسلامية وبين مفردات الحضارة الغربية - الأمريكية المعاصرة يُعتبَر عاملاً رئيسياً في فهم وضع اللغة العربية في البلاد الناطقة بالإنجليزية فهي قد تبدو غريبة أو غير مألوفة من النظرة الأولى إلى أن تسنح الفرصة للدارسين للتعرف عليها والتقرب منها واستخدامها للتواصل مع أهلها، ومن هنا تبدأ الألفة ويزول الاستغراب كما يفعل أي دارس يُقدِم على تعلم لغة ليست لغته الأم. ونحن لاننكر الصعوبات التي يواجهها دارسو اللغة العربية بشكل عام ، ولكن نود التأكيد على أن مدى الصعوبة أو السهولة في تعلمها يرجع إلى عوامل تربوية وعلمية في المقام الأول، وهذا ما سنحاول التركيز عليه في الفقرات التالية.

تعلُم لغة قوم هو بمثابة استثمار طويل الأجل لما يفرضه ذلك من التزام المتعلم وقبوله بقواعد العملية التعليمية، بل وإصراره على إكمال المشوار إن أراد معرفة ثقافة الآخر حيث تعتبر إجادة مهارات اللغة المختلفة من فهم وكتابة وتحدث وغيرها من المهارات الأساسية هي السبيل إلى تحقيق هذا الهدف. وفي دراسة نشرت في عام ٢٠٠٩ أكد فيها الباحثان جاكسون ومالون على أن «تطوير مهارات التواصل اللغوي بغرض توظيفها بشكل فعّال يتطلب دراسة اللغة لفترة زمنية متصلة دون انقطاع» وبنظرة سريعة على واقع تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية ، نجد أن هناك خللاً ما لايساعد على إعداد جيل جديد من الطلاب الأمريكيين من ذوي القدرات والمهارات العالية في اللغة العربية يملؤون الفراغ ويسدون الهوة ويوضحون صورة المجتمع الأمريكي لشعوب المنطقة العربية. ولمعرفة بعض أوجه القصور هذه يجدر بنا الالتفات إلى توصيات معهد اللغات التابع لوزارة الخارجية الأمريكية الذي وضع

اللغة العربية في المرتبة الرابعة من حيث تصنيف الصعوبة اللغوية والتي يتم تقييمها وفقاً للوقت الذي يحتاج إليه الدارسون في كل لغة من اللغات للوصول إلى مستويات محددة من الكفاءة والقدرة اللغوية. وحسب تقرير المعهد فإن عدد الساعات التي يحتاجها الدارسون في هذا المستوى (الرابع) تتراوح مابين ٢٤٠٠ و ٢٧٦٠ ساعة في الفصل الدراسي الواحد وهذا يعني أنه يتعين على الطلاب الدراسة بشكل منتظم لمدة تتراوح مابين ٨٠ - ٩٢ أسبوعياً واللافت للنظر هو أن الكليات والجامعات الأمريكية لا تقدم لطلابها سوى ٤٨٠ ساعة خلال سنوات دراستهم الجامعية على أقصى تقدير، وهو أقل بكثير مما يوصي به معهد تعليم اللغات بالخارجية الأمريكية.»[1] (كارن رايدنج، ٢٠١٣).

وعندما نتحدث عن الخلل لانقصد بأنه متعمد بل نورده من قبيل رصد الواقع ونقد الذات آملين في رأب الصدع في برامج اللغة العربية رغبة في تحسين أداء الطلاب للوصول إلى المستويات المتقدمة والمتميزة حسب المعايير الأمريكية في تعليم اللغات الاجنبية. ولزاماً علينا أن نوضح أن النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية يسمح للطلاب بل ويشجعهم على خوض التجربة بالجامعات الأجنبية، ولذا نجد بعض الطلاب الملتحقين بصفوف اللغة العربية يحصلون على منح للبحث والدراسة في مجال تخصصهم كالاقتصاد والهندسة والتجارة وعلوم البيئة مما يضطرهم لاستغلال الفرصة للسفر إلى دول لايتحدث سكانها باللغة العربية ثم يعودون لاستكمال دراستهم العربية، ومن هنا تكمن مواضع الضعف والقصور التي ذكرناها سالفاً. تجدر الإشارة أيضاً إلى أن بعض الطلاب الأمريكيين يدرسون أكثر من لغة في آن واحد لكنهم يحسمون أمرهم بعد مضي عام أو عامين دراسيين بترك صفوف اللغة العربية والتركيز على اللغات التي تخدم تخصصاتهم وتساعدهم في الحصول على فرص للعمل

(1) Ryding, Karen C. 2013. *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language*. Washington, DC: Georgetown University Press. Page 68.

في الأسواق الأمريكية أو العالمية كحرصهم مثلاً على إجادة اللغة الإسبانية أو الفرنسية.

وعودة للسؤال عمَّا إذا كانت اللغة العربية صعبة حقاً ، فقد أنصفت إحدى الدراسات العلمية اللغة العربية وردَّت على من يتهمونها دون غيرها من اللغات بأنها لغة معقدة يصعب تعلمها واتقانها. ونقتبس هنا شيئاً مما أورده الباحث الأمريكي بول ستيفنس في بحثه المنشور في عام ٢٠٠٦ حيث قال إن [(١)]«هذه الدراسة تقارن بين ست لغات ولقد أثبتت النتائج أن اللغة العربية إذا ما قورنت بلغات أخرى، فهي ليست بهذه الدرجة من الصعوبة كما يدعي البعض.» والأمر المثير للدهشة، أن لغة كالإسبانية والمعروفة لدى الكثيرين بسهولة تعلمها، بها بعض الظواهر اللغوية التي تعتبر أكثر صعوبة من العربية، فالأزمنة (tenses) مثلاً أصعب في الإسبانية عنها في العربية، كما أن الفرنسية أكثر تعقيداً من ناحية التناسق والتطابق بين وحداتها الصوتية والأحرف المستخدمة للتمييز بينها. ناهيك عن الألمانية والبولندية واليونانية فيما يخصcase inflections (التغيرات الصرفية التي تطرأ على بعض أجزاء الكلام)، أما اليابانية فنظامها الكتابي معقد للغاية. ويضيف الباحث قائلاً «العربية لا تستحق أن توضع ضمن قائمة اللغات الأكثر صعوبة، فكما لاحظنا، فإنها ليست الأصعب كما هو شائع على سبيل الخطأ إذا ما قورنت بغيرها من اللغات العالمية الأخرى. وهذا لايعني أن نتجاهل الجوانب اللغوية المعقدة في اللغة العربية أو أن نزعم ألّا وجود لها، بل هي موجودة بالفعل. وإنَّ القول بأنَّ هذه الجوانب الصعبة تؤثر بشكل عام على عملية تعلم اللغة العربية فهو أمر مبالغ فيه.»

ومن هنا يتضح لنا أن لكل لغة خصوصيتها، ولايجوز التعميم وإصدار الأحكام جزافاً دون دليل علمي، فتاريخ تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة قصير،

---

(1) Stevens, Paul B. 2006. “Is Spanish Really So Easy? Is Arabic Really So Hard?: Percieved Difficulty in Learning Arabic as a Second Language.” In Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century. 3563-.

ولايمكن مقارنته بالتقدم الذي تم في مجال تدريس اللغات الأوروبية بأي حال من الأحوال، ولابد من تضافر الجهود لتطوير المجال ورفع كفاءة العاملين به بدلاً من وضع العراقيل أمام الطلاب الأمريكيين الراغبين في دراسة اللغة والثقافة العربيتين. وننوه إلى أن المشكلة لا تعود إلى مدى صعوبة اللغة العربية كما يزعم البعض، بل إن الإمكانات المادية والأطر الزمنية هي التي تحدد مخرجات العملية التعليمية، وما إذا كانت الجامعات الأمريكية وبرامج اللغة العربية قادرة على تخريج عدد من المتخصصين الأكفاء في اللغة العربية وآدابها. والتقرير الصادر عن معهد اللغات التابع لوزارة الخارجية الأمريكية يشير إلى أهمية إتاحة فترة زمنية طويلة للدراسين الراغبين في تعلم اللغات المصنفة في المستوى الرابع وهي اللغة الكورية واليابانية والعربية لكي يتمكنوا من إجادة مهارات اللغة واستخدامها بشكل فعال في المواقف الحياتية والمهنية والأكاديمية المختلفة. والأسئلة التي لابد من الإجابة عنها لكي نصل إلى هذا الهدف هي هل تستطيع الجامعات الأمريكية والمؤسسات الحكومية تكريس هذا الوقت والجهد لطلابها وموظفيها الراغبين في تعلم هذه اللغات؟ ومن سيتكفل بكل الأعباء المالية والإدارية المصاحبة لهذه العملية؟ وإن حدث وتوفرت الإرادة والإمكانات اللازمة، كيف نضمن تخريج دفعات على درجة عالية من الكفاءة اللغوية في ضوء الصعوبات التي تواجه مجال تدريس اللغة العربية التي تطرقنا إليها في هذا البحث؟ تساؤلات مهمة لابد للمهتمين بالمجال والمسؤولين في الجامعات والدوائر الحكومية من إيجاد الحلول لها. فمن ناحية يلقي البعض اللوم على المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية لعجزها عن تخريج متخصصين في فروع هامة كالترجمة وعلوم اللغة والدراسات العربية في حين نجد أنَّ حماس السياسيين والمانحين بدأ يفتر، وأنَّ دعمهم لمجال تدريس اللغة العربية بدأ يقل ربما تأثراً بالتطورات المتلاحقة في منطقة الشرق الأوسط أو لأن هذا المجال لم يعد على قائمة الأولويات كما كان في بداية الألفية الجديدة.

وللمساهمة في حل المشكلة وعملاً بتوصيات معهد اللغات التابع لوزارة الخارجية الأمريكية والخاصة بتعلم اللغة العربية فقد أقدمت المدارس والجامعات الأمريكية على افتتاح برامج صيفية يواصل من خلالها الطلاب دراسة اللغة والثقافة، ولا يقتصر القبول في هذه البرامج على طلاب هذه المؤسسات فقط، بل تفتح أبوابها للدارسين من كل المدارس والجامعات والإدارات الحكومية للالتحاق بها. ورغم التحفظ على كثرة هذه البرامج والتعجل في تأسيسها والإعداد لها إلا أنها اعتُبِرت خطوة هامة لتوفير البدائل عوضاً عن صعوبة السفر للدارسة في بلدان المنطقة العربية ووسيلة لتشجيع الطلاب على إكمال دراستهم التي بدؤوها أثناء العام الدراسي، والأهم من ذلك كله تعزيز مهاراتهم اللغوية والارتقاء بمستوى أدائهم اللغوي للوصول إلى أعلي المستويات في أسرع وقت ممكن. وتتنوع هذه البرامج من حيث أهدافها والغاية من إنشائها، فالدراسة فيها مكثفة بطبيعة الحال، وتزيد ساعات الدراسة يومياً، وتتنوع الأنشطة اللغوية وأساليب التدريس نظراً لاستقطابها معلمين من خلفيات علمية وثقافية واجتماعية مختلفة. وهناك برامج لتلاميذ المدارس من بينها برنامج كلية «كونكورديا» الصيفي للغات أو ما يعرف باسم «قُرَى كونكورديا للغات» وهي تقع في ولاية منيسوتا في الشمال الأمريكي حيث يدرس فيها طلاب المدارس مزيجاً من اللغة والثقافة ولشدة المنافسة بين البرامج الصيفية التي زاد عددها مؤخراً بسبب عدم الاستقرار في بعض البلدن العربية يعمد مشرفو هذه المؤسسات إلى تنظيم عدد من الفعاليات الثقافية بالتعاون مع منظمات وجمعيات عربية ودعوة عدد من المثقفين والفنانين والكتاب لإلقاء المحاضرات وتقديم العروض والمشاركة في الندوات وورش العمل.

٢,٣ إشكالية الازدواجية اللغوية

يحتدم النقاش بين المهتمين بتدريس اللغة العربية حول ظاهرة «الازدواجية اللغوية» وكيفية التعامل معها عند إعداد المناهج وتعليم الطلاب الأجانب. وقد

تطرق لهذه الظاهرة عالم اللغويات الأمريكي المعروف تشارلز فرجيسون في أبحاثه خلال فترة الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي. والمقصود بظاهرة الازدواجية اللغوية والتي تعرف في علم اللغويات بـ (diglossia) أن العرب يكتبون ويقرؤون لغة (الفصحى) تختلف عن التي يتحدثون بها في حياتهم اليومية ومع ذويهم وأقرانهم وزملاء العمل (الدوارج والعاميات)، كما أن اللهجات والعاميات تختلف من قُطْر إلى قُطْر بل تتباين داخل القُطْر الواحد في بعض الأحيان. وظاهرة الازدواجية اللغوية ليست مقصورة على اللغة العربية، بل هي ظاهرة نجدها في لغات كثيرة إلا أن اللغط والجدل يشتدان حين تكون اللغة العربية محور النقاش سواءً كان هذا النقاش في العالم العربي أو خارجه. فمن الداخل العربي ترتفع الأصوات منادية بالحفاظ على اللغة الفصحى وحمايتها من غزو الألفاظ والمصطلحات والمفاهيم الأعجمية والحد من التدني الواضح في تعليمها وتعلمها واستخدامها من قِبَل أبنائها من المعلمين والدراسين والعامة وهو خوف مبرر مما يرونه غزواً ثقافياً وتهديداً قد يؤدي إلى ذوبان الهوية وضياع إرث الأجداد وحضارة الأسلاف. وفي المقابل برزت أصوات أخرى تسلط الضوء على وضع اللغة العامية وأهميتها في المجالات الفنية والأدبية والإعلامية ووجوب التعامل معها على أنها لم تأت من فراغ بل هي جزء أصيل من التراث الشعبي الذي يلعب دوراً هاماً في حياة شعوب المنطقة. وهناك فريق آخر يرى أنه من الطبيعي أن تدخل عناصر جديدة على اللغة العربية بسبب الاحتكاك المباشر بين العرب وحضارات وثقافات ارتبطوا معها بروابط وعلاقات حسب الظروف التاريخية والسياسية التي مرت بها المنطقة. ومازال الجدل دائراً حول ما هو فصيح وما هو عامي وما إذا كانت اللغة التي تتداولها بعض الجهات كوسائل الإعلام هي حقاً لغة سليمة وصالحة للتواصل أم أنها هجين عجيب من اللغة الفصحى والعربية المعاصرة والعاميات يلزم تصويبه وإعادة صياغته. وفي خضم هذا المعترك ، نادى بعض المثقفين والمفكرين بوضع

سياسة لغوية عربية واضحة تتبناها وتشرف عليها مؤسسات إقليمية كجامعة الدول العربية ومنظمتها التي تعني بالتربية والعلوم والثقافة ومقرها تونس.

هذا عن الداخل العربي، أما ما يحدث خارج حدود الوطن العربي، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية فهومختلف لاختلاف البيئة المجتمعية والثقافية والأكاديمية، لكننا في نفس الوقت لاننكر بأنه متأثر بشكل أو بآخر بالحوارات والسجالات والمناقشات على الطرف الآخر من المحيط. ولقد بيَّنا في الفقرات السابقة بعضاً من أسباب الاختلاف والصعوبات التي تواجه مجال تدريس العربية في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن المؤكد أن الجدل المثار حول ازدواجية اللغة انتقل إلى الساحة الأمريكية حيث أن معظم المعلمين إما عرب جاءوا لتوهم من بلدانهم الأصلية لسد العجز في عدد الأساتذة المحدود مقابل عدد الطلاب المتزايد أو مغتربون ملحقون بالبعثات التعليمية للدول العربية أوأمريكيون عرب هاجروا واستقروا منذ فترة في القارة الشمالية. ومما لاشك فيه أن تدريس الثقافة العربية للطلاب الأمريكيين يقع على عاتق هؤلاء الأساتذة فهم في صدارة المشهد، لكن آراءهم تتباين حسب معرفة كل فئة منهم بالمجتمع الغربي والنظام التعليمي الأمريكي وما يحتاجه الطالب الذي يرغب في تعلم اللغة العربية. ويوجد قسم آخر من أساتذة اللغة من أصول غير عربية لكنهم درسوا وأقاموا في البلدان العربية في فترةٍ ما من حياتهم العلمية والمهنية. ولهؤلاء تجربة فريدة تؤهلهم لفهم مايدور بخلد الطلاب الأمريكيين من تساؤلات لغوية وثقافية ومعرفية وتقديم وسائل وأساليب تعليمية ناجعة ومناسبة لنوعية هؤلاء الطلاب من خلال الخبرة التي اكتسبوها خلال فترة تعلمهم للغة العربية. وفي أحيان كثيرة ، يستعين بهم الأساتذة العرب في شرح ما يعوق فهم الطلاب عندما يتطلب الموقف مثلاً مقارنة بين مفاهيم معينة في الثقافتين العربية والأمريكية قد لايفطن إلي تفاصيلها بعض الأساتذة العرب.

وأساتذة اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية في موقف لا يحسدون عليه لأنهم كما ذكرت في صدارة المشهد، وعليهم أن يتخذوا قرارات صعبة تخص موضوع العامية والفصحى ودور كل منهما في مناهج تعليم اللغة والثقافة، فإن هم استعانوا بلغة الكاريكاتير وإعلانات الجرائد والمجلات والبرامج الحوارية والترفيهية ولغة وسائل التواصل الاجتماعي ، يتهمهم البعض بالتعدي على اللغة الفصحى وتقديم لغة ليست ذات أهمية لبعدها عن لغة البحث والعلم، أما إذا حاولوا تدريس فصحى التراث أو ما يعرف بالعربية المعاصرة دون غيرهما، قوبلوا بثورة عارمة يُتهَمون فيها بتجاهلهم للواقع اللغوي المعاش في البلدان العربية وبتدريب طلابهم بمعزل عما يدور في الحياة اليومية الحقيقية التي يمارسها المواطنون العرب. وكثيراً ما يثير الطلاب الأمريكيون موضوع العامية والفصحى خاصة مَن درَس منهم في الجامعات العربية ولهم الحق في ذلك. فمن الأسئلة التي يتعرض لها أساتذة اللغة العربية من قِبَل طلابهم السؤال التالي « يا أستاذ، عندما وصلت إلى مطار عمان تحدثت مع العاملين وسائقي سيارات الأجرة باللغة الفصحى التي تعلمناها فوجدتهم يضحكون، وعندما أجابوا عن استفساراتي لم أفهم شيئاً مما قيل لأن ردودهم كانت باللهجة المحلية، فمتى سنتعلم هذه اللهجات حتى يفهمنا العرب؟!» سؤال منطقي من واقع تجربة حية ينقلها الطلاب لزملائهم لدى استئنافهم الدراسة بجامعاتهم الأصلية، ومثل هذه التساؤلات والاستفسارات تثير الجدل مجدداً حول تدريس اللهجات وأهميتها للدارس الأمريكي.

ومن خلال رصد واقع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نجد أن هناك غموضاً في الرؤية وارتباكاً بين القائمين على هذا المجال فمنهم من يرفض فكرة إدماج اللهجات في مناهج اللغة العربية ومنهم من يعتقد أننا إن رفضنا ذلك أصبحنا كمن يغمض عينيه ولايريد أن يرى واقع الحال. ومن الأسباب الوجيهة التي يتبناها الفريقان هو أن عامل الوقت لايسمح لنا بتقديم العاميات

على حساب إتقان المهارات الأساسية الواجب تعلمها من قواعد وتراكيب وفهم للنصوص واستنباط للمعاني وما شابه ذلك. يضاف إلى ذلك أن تدريس اللغة العربية يتم في في إطار أكاديمي داخل الجامعات ومراكز الأبحاث، وبالتالي فتبني الفصحى لهو شيء طبيعي في مثل هذه الأحوال. وفي المقابل هناك من يقول إنه لايمكن أن نُحَرِّم على الطلاب الأجانب ما نُحِله لأنفسنا نحن أبناء اللغة، أي أننا نتحدث فيما بيننا باللغة العامية ولا نسمح لغيرنا بما نفعل معللين ذلك بأنه دعوة لتغليب العامية على اللغة الفصحى، وتوصيل رسالة مُشَوَّهة للأجنبي عن تراثنا وحضارتنا رغم أن هدفه الأساسي من تعلم اللهجات هو التواصل معنا والتعرف على عاداتنا وتقاليدنا.

ويمكننا القول بأن الجدل حول ظاهرة الازدواجية اللغوية وموضوع الفصحى والعامية انتقل إلى الساحة الأكاديمية الأمريكية بأسبابه ومسبباته التي تطرقنا إليها إلا أنَّ المحير في الأمر هو أن المتشددين في آرائهم يرون الموضوع من زاوية واحدة ويصنفونك إما معهم في حال تبنيك لمنهجهم أو ضدهم إن تبنيت فكرة مغايرة لفكرهم. وقد أدى هذا الجدل إلى نتائج مازلنا نعاني منها حتى الآن في مرحلة نحتاج فيها إلى تضافر كل الجهود لمساعدة الطالب الأمريكي والترويج للغتنا وثقافتنا خارج حدود الوطن العربي. ومن هذه النتائج السلبية ما يلي:

- وضع معلمي اللغة العربية تحت ضغط دائم حيث يتوجب عليهم التفكير ملياً في اختياراتهم وقراراتهم فيما يخص وضع اللهجات ونوعية المناهج وطرائق التدريس.
- تكريس الانطباع بوجود صراع بين لغتين وهويتين قد يعرقل عملية بناء البرامج و تطوير المناهج .
- ترسيخ فكرة أن اللغة العربية لغة معقدة يصعب تعلمها.

- حرمان الطالب الأمريكي من التعرف على الواقع اللغوي في البلدان العربية.
- التأثير السلبى على إعداد الاختبارات اللغوية ووسائل القياس والتقويم .
- التقصير في إعداد ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين تساعدهم في التعامل مع ظاهرة الازدواجية اللغوية.
- التقصير في تهيئة الطلاب الذين يسافرون إلى البلدان العربية للدراسة وصعوبة إدماج العائدين ممن ركزوا على دراسة اللهجات أثناء فترة دراستهم بالخارج.

ولقد نسي هؤلاء وأولئك أن العملية التعليمية فيها من المرونة ما يمكِّن الدارس من تحقيق طموحه وما يساعد المعلم على إعداد منهج يلبي طموح الطلاب ويحافظ على المكانة المرموقة للغة العربية في ذات الوقت. وإنَّ كتابات عالم اللغويات السعيد بدوي لخير دليل على صحة ما نقول ففي كتابه «مستويات العربية المعاصرة في مصر ، طبعة ٢٠١١» تطرق إلى وضع اللغة العربية في مصر وحدَّد مستوياتها هناك كما يلي (صفحة ١١٩)[(١)]

- فصحى التراث: فصحى تقليدية غير متأثرة بشيء نسبياً.
- فصحى العصر: فصحى متأثرة بالحضارة المعاصرة على وجه الخصوص.
- عامية المثقفين: عامية متأثرة بالفصحى وبالحضارة المعاصرة معاً.
- عامية المتنورين: عامية متأثرة بالحضارة المعاصرة.
- عامية الأميين: عامية غير متأثرة بشيء نسبياً، لا بالفصحى ولا بالحضارة المعاصرة.

---

(١) بدوي، السعيد، مستويات العربية المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ٢٠٠٧.

ويؤكد السعيد بدوي أن المستويات الخمسة لا تعيش منعزلة عن بعضها البعض داخل حدود مقفلة، بل إنها في اتصال وتفاعل دائمَين فيما بينها وقد أشار بدوي إلى وجود عوامل مشتركة بين هذه المستويات تبقي الصلات بينها حية ومن أهمها مايلي (ونحن نقتبس هنا من المصدر: صفحة ١٢٢-١٢٣)[١]:

- أن كل هذه المستويات - على الرغم من اختلافها - ترجع في أساسها إلى أصل تاريخي لغوي واحد هو ما نسميه بـ « العربية» ، مما يبقي باب التأثير والتأثر فيما بينها مفتوحاً على مصراعيه.
- وأن كل هذه المستويات توجد وتعمل وتتفاعل معاً داخل مجتمع واحد متكامل ..... مما يجعل من الممكن مادياً لأي شخص أن ينتقل من الواحد إلى الآخر متى توافرت الشروط النفسية والاجتماعية.
- وأن بعض الوظائف الاجتماعية التي يؤديها مستوى ما قد تختلف اختلافاً حاداً عن بعض الوظائف التي يؤديها غيره، وقد تختلف اختلافاً طفيفاً عن بعضها الآخر.
- وأن كل فرد من أفراد المجتمع المصري (إلا في الحالات النادرة وبين الأميين وخاصة النساء منهم) يستطيع استخدام أكثر من مستوى.
- وأن الشخص الواحد قد يستخدم مستويين أو أكثر في نفس المحادثة، بل وينتقل بين المستويات صعوداً أو هبوطاً من جملة إلى أخرى.

ورغم أن هذه الدراسة تركز أساساً على الوضع اللغوي في مصر، إلا أن ماورد بها يُسلِّط الضوء على

الواقع اللغوي في العالم العربي كله. ويمكننا القول بأن الوضع اللغوي في المشرق العربي وشمال إفريقيا يشبه إلى حد كبير الحالة المصرية حيث توجد

(١) بدوي، السعيد، مستويات العربية المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ٢٠٠٧.

بداخل هذه المجتمعات مستويات لغوية متعددة تنبع من وتندرج تحت الأصل وهو «العربية» التي بواسطتها يستطيع المواطنون العرب أن يتفاهموا ويتواصلوا فيما بينهم داخل حدود أوطانهم وفي محيطهم العربي بسهولة ويسر. ألا يتواصل الكويتي مع السوداني؟ ألا يفهم العراقي لغة الأفلام المصرية؟ وماذا عن المواطنين العرب من مختلف الجنسيات الذين يعملون في منطقة الخليج العربي؟ ألا يتفاهمون ويتواصلون بالعربية؟ ألا يستمتع المواطنون العرب بأغاني المطربة اللبنانية فيروز والمغني التونسي لطفي بوشناق والفنان السعودي محمد عبده على سبيل المثال؟ إذا كانت الإجابة عن هذه التساؤلات بالايجاب، فلماذا إذن لا نريد الطالب الأجنبي أن يحذو حذو العرب في سلوكهم اللغوي؟! سؤال يُواجَه به كل من يعمل بحقل تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية في الوقت الحاضر. لاشك أن المتخصصين يدركون أن هناك بعض الصعوبات في التواصل باللهجات المحلية نظراً لثراء اللغة وانتشارها في مناطق كثيرة إلا أن هذا الأمر لا يمنعنا من مساعدة الأجنبي على استخدام اللغة العربية في دراسته وفي القيام بعمل أبحاثه وكتابة مراسلاته وكذلك في أحاديثه أثناء احتكاكه اليومي بالمواطنين العرب على اختلاف خلفياتهم التعليمية والثقافية والاجتماعية. وما يهم أساتذة اللغة العربية في هذا الصدد هو كيفية التعامل مع الظواهر اللغوية في العالم العربي وتسهيل عملية تعليم اللغة العربية للدارسين الأمريكيين وشرح التحديات التي ستواجههم إذا ما قرروا خوض غمار هذه التجربة الفريدة. فلم يكن هدفنا تحليل الوضع اللغوي الراهن في البلاد العربية، بل إيجاد حلول لمشاكل يواجهها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها، فدراسة السعيد بدوي وغيره من الباحثين علمتنا أن اللغة العربية فيها من الثراء ما يسمح باستخدام مستويات متعددة وبإمكان المتحدِّث أن ينتقل بحرية من مستو إلى آخر حسب الموقف وطبيعة الحوار وخلفية الطرف المحاوِر، وبالطبع هذا ما يرغب معلمو اللغة العربية في الولايات المتحدة في القيام به، أي أن يدرِّبوا

طلابهم على تعلم الفصحى ومعرفة لهجة من اللهجات كي يستطيعوا التحدث بطبيعية كما يفعل العرب أنفسهم. إن كثرة الجدل من قِبَل بعض القائمين على مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الولايات المتحدة الأمريكية وشركائهم في المنطقة العربية وتركيزهم على السلبيات دون التطرق إلى إيجاد الحلول الناجعة أدَّى حقاً إلى بطء عملية تطوير المجال والاستفادة من خبرات معلمي اللغات الأخرى التي تتميز بخاصية الازدواجية اللغوية. فقد أدخل هؤلاء أنفسهم في معركة مصطنعة مع زملائهم وطلابهم تستنفد كل الطاقات. وفي رأينا أن البديل الأفضل لتجاوز هذه الأزمة هو القناعة بأننا نُدرِّس اللغة العربية بمستوياتها المختلفة ولا ندرِّس «لغات عربية» كما أراد البعض أن يصور الموقف للآخر الأجنبي.

٣,٣ الدراسة في البلدان العربية: الحلقة المفقودة

إذا أردت أن تتعرف على قوم فمن البديهي أن تتعلم لغتهم ، وإذا أردت أن تتقن هذه اللغة فمن البديهي أن ترحل إلى ديارهم وتعيش بينهم وتتواصل معهم. لقد أدركت الجامعات الأمريكية هذه الحقيقة منذ زمن بعيد ورصدت لذلك جزءاً لابأس به من الموارد والإمكانيات المادية والبشرية بل نؤكد أن دراسة اللغات بالخارج أصبحت جزءاً لايتجزأ من السياسة التعليمية للكثيرمن الجامعات الأمريكية. ودراسة اللغة العربية ليست استثناءً فهي تخضع لنفس المعايير التي تنظم هذه السياسة، بل كما قلنا في السابق فقد نالت اللغة العربية من الاهتمام الشخصي والمجتمعي الكثير بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر. ولقد تطورت السياسة الخاصة بتعليم اللغة العربية للطلاب الأمريكيين في السنوات الأخيرة، وهذا التطور يُبَشِّر بمستقبل واعد للتعاون بين الجامعات الأمريكية ونظيراتها في البلدان العربية. ويندرج تحت ما يُعرَف بـ «الدراسة بالخارج» برامج عدة تتباين في أهدافها ومناهجها ومدة الدراسة بها وكذلك تكلفتها الاقتصادية. فبعض البرامج يتم تأسيسها على مبدأ الشراكة الكاملة بين الجامعات العربية

والجامعات الأمريكية، وهذا النوع من البرامج يتطلب توقيع عقود رسمية بين المؤسستين وتعيين مدراء مقيمين لمتابعة تفاصيل العمل اليومي، بالإضافة إلى التعامل مع حالات الطوارئ ومواجهة المشكلات الإدارية والتعليمية. وهناك نوع آخر من البرامج ينظمه ويشرف عليه عضو من أعضاء هيئة التدريس، حيث يصطحب مجموعة من الطلاب لجمع مادة علمية في فرع من فروع التخصص أو دراسة حالة أو القيام بتطبيق عملي لنظرية أو فرضية معينة على أرض الواقع. ومن البرامج الأخرى تلك التي يلتحق بها الطلاب بعد استشارة مشرفيهم قبل سفرهم. ومن هذه البرامج ما يتبع الجامعات العربية مباشرة ومنها ما يتبع القطاع الخاص ومراكز البحوث ومكاتب المنظمات الإقليمية والدولية. وبالإضافة إلى ذلك ، توجد برامج قصيرة الأجل بغرض التعرف على تاريخ وحضارة البلدان الأخرى فهي بطبيعة الحال برامج معرفية وثقافية وترفيهية تخدم الطلاب في دراستهم بشكل عام. وفي الأوقات التي يتعذر فيها وجود العدد الكافي من المشاركين الذي يسمح بتنظيم مثل هذه البرامج، يلجأ الطالب إلى مكتب الدراسة بالخارج التابع لجامعته لترتيب انضمامه إلى إحدى الجامعات أو أحد المراكز التعليمية الخاصة بمنطقة الشرق الأوسط بشكل فردي. وعلى أية حال، تلعب اللغة دوراً هاماً في كل هذه البرامج حيث يتوجب على المشارك فيها اتقان لغة البلد المفترض زيارته بطريقة تساعده في تحقيق الهدف المرجو من هذه الزيارة ككتابة بحث في مجال تخصصه مثلاً. وبشكل عام لا تقتصر الدراسة بالخارج على دراسة اللغات وحدها دون غيرها من فروع العلم، لكننا نركز عليها هنا لأنها الهدف الرئيسي لهذه الورقة البحثية. ولقد ذكرنا بعضا من برامج اللغة العربية بالخارج في الأجزاء السابقة من هذا البحث، وسنتابع حديثنا في الفقرات التالية عن مزاياها والتحديات التي تواجهها في الآونة الأخيرة. فمن المؤكد أن الحاق الطلاب الأمريكيين ببرامج اللغة العربية في منطقة الشرق الأوسط يزيد من فهمهم لعادات وتقاليد العرب

والمسلمين ويثير فضولهم لمعرفة المزيد عن طبيعة العلاقة الشائكة بين الشرق العربي والغرب الأوروبي- الأمريكي. ومن مزايا الدراسة بالعالم العربي تَوَفُر فرص التواصل مع أبناء اللغة مما يساعد في تعزيز مهارتي الاستماع والتحدث اللتين يتم تجاهلهما وإهمالهما بقصد أو بغير قصد في بعض برامج تدريس اللغة العربية في الجامعات الأمريكية. كما أن الاحتكاك الدائم بشرائح المجتمع العربي يساعد الدارس على فهم اللهجات والتدرب على استخدام مستويات اللغة حسب المواقف التي يتعرض لها خلال فترة تواجده بالبلد المضيف. وفي الجامعات العربية، يمكن للطالب الأمريكي أن يشارك في ندوات ومحاضرات ضيوفها من الكّتَّاب والصحفيين والمثقفين العرب البارزين الذين قلّما يراهم في بلده ، فهي بالتأكيد فرصة ذهبية لكي يعرف عن قرب كيف تفكر النخبة العربية. وبالإضافة إلى هذا كله، يمكن للدارس أن يزور دور الكتب والمكتبات ويقتني منها ما يعينه على فهم المدارس الأدبية والفنية المختلفة، وكذلك القيام بجولات ميدانية لأهم المزارات السياحية والتاريخية والدينية التي ربما سمع عنها ولم يرها من قبل.

ومن أبرز ما يميز هذه التجربة الفريدة أنها تُعلِّم الطلاب الأمريكيين التكيف مع والاعتياد على جوانب الحياة اليومية للمواطنين العرب حيث تتيح لهم هذه البرامج فرصاً للسكن والإقامة مع عائلات عربية فيتعرفون من خلال هذه التجربة على طبيعة العلاقات الأسرية، ودور المرأة، وفكر الشباب من أقرانهم العرب. وعن طريق هذه التجارب يكتسب الطلاب خبرات لغوية وثقافية لاتتاح لهم في الجامعات الأمريكية. وتُعتبَر الأنشطة الثقافية والاجتماعية التي تُعِدُّها الجامعات العربية للطلاب الأجانب من أهم سمات ومزايا برامج تعليم اللغة العربية بالخارج ، فهي بلا أدنى شك تُعتبَر عنصراً مُكمِّلاً للمناهج الدراسية المقررة على الطلاب، وليست كما يعتقد البعض أنها نشاطات أُعدَّت للتسلية والترفيه. ومن الجوانب الإيجابية الأخرى لدراسة اللغة بالبلدان العربية قيام

الطلاب العائدين من السفر بنقل تجاربهم وخبراتهم إلى زملائهم الذين لم تتح لهم فرصة السفر إلى هذه البلدان. فلدى عودة هؤلاء الطلاب تُعقَد الندوات، وتُنظَّم ورش العمل التي يُدعَى إليها ويشارك فيها الطلاب العائدون حيث يستعرضون نتائج تجاربهم، ويجيبون عن أسئلة واستفسارات زملائهم. فمنهم من يحكي عن التجربة الحية التي عاشها هناك مع زملائه من البلدان المختلفة، وبعضهم يقدمون عروضاً مصحوبة بالصور ومقاطع مسجلة للمناسبات والاحتفالات والأنشطة التي عايشوها وشاركوا فيها، وآخرون يقدمون وصفاً للأماكن والقرى والمدن التي زاروها ويتحدثون كذلك عن لقاءاتهم مع السكان المحليين في الأماكن العامة كالأسواق والمطاعم والمقاهي.

وكما لاحظنا، فإنَّ فوائد الشراكة بين الجامعات العربية والأمريكية تعود بالنفع الكثير على الطلاب الأمريكيين وخصوصاً من يتخصص منهم في دراسة اللغة العربية. ولكنْ على الرغم من النجاحات التي حققتها البرامج الأمريكية المعنية بتدريس اللغة العربية في العالم العربي، هناك بعض المآخذ والاعتبارات التي يجب على المسؤولين مراعاتها عند تنظيم هذه البرامج، وسنلخص بعضها في النقاط التالية:

- هناك قصور في عملية التنسيق بين الجامعات الأمريكية ونظيراتها العربية، مما يتسبب في بعض المشاكل التنظيمية والإدارية والمالية. وعلى سبيل المثال ، تفشل بعض المؤسسات التعليمية من كلا الطرفين في تنفيذ الخطط المتفق عليها والعمل طبقاً للجداول الزمنية الموضوعة مسبقاً، وهذا بدوره يؤثر على سير العملية التعليمية، وربما يعوق الطلاب الأمريكيين عن تحقيق أهداف الجامعات التي أرسلتهم للمشاركة في هذه البرامج.
- هناك ملاحظات على جودة مناهج اللغة العربية التي تُدرَّس في هذه البرامج. ففي بعض الأحيان تُعِد المراكز والمعاهد العربية مناهج لاتلبي احتياجات الطلاب الأجانب. وفي المقابل، تفرض بعض الجامعات الأمريكية

مناهج معينة قد تقلل من فرص الاستفادة من الدراسة في بيئة عربية خالصة. فالخوف من تفاوت مستويات الطلاب وتسكينهم في صفوف اللغة عند عودتهم من البلدان العربية يجعل المسؤولين يلجأون إلى أسهل الحلول ، لكنها بالطبع قد لا تكون أفضلها. ومن أوجه القصور أيضاً عدم وجود مناهج مكتوبة وخطة أسبوعية مفصلة لدى بعض الجامعات العربية مما يزيد الأمور صعوبة للدارسين الأمريكية، والمقصود بالمنهج هنا هو ما يعرف بـ (course syllabus)، أي الخطة التي يضعها الأستاذ لكل صف متضمنة الأهداف العامة ومحتوى الدروس والكتب والمراجع المقررة والواجبات والبحوث المطلوبة والجدول الزمني للأنشطة والتدريبات.

- يشكو المشرفون والطلاب من سوء أداء بعض المعلمين أو نقص الخبرة لديهم وخصوصاً في برامج اللغة العربية في معاهد ومراكز اللغات الخاصة، حيث تعاني هذه المؤسسات من عدم توفر البنية التحتية الأساسية والبيئة الأكاديمية المناسبة. وتوفيراً للنفقات بهدف زيادة الربح المادي، تعمد هذه المعاهد والمراكز إلى توظيف معلمي المدارس المتوسطة والثانوية وبعض الخريجين الذين لم يعتادوا على العمل في الجامعات وليسوا على دراية كافية بالنواحي الأكاديمية. كما أنَّ بعض هؤلاء الأساتذة متخصصون في علوم ليس لها علاقة بتدريس اللغات مما يعرضهم لمواقف محرجة وضغوط شديدة عندما يواجهون طلابهم الأجانب. أما في الجامعات ، فيقوم بالتدريس فيها أساتذة من أقسام اللغة العربية، وهذا أمر متوقع بل طبيعي في هذه الأحوال، لكنَّ المشكلة تكمن في أن بعض المتخصصين يصرون كما ذكرنا سابقاً على تدريس اللغة العربية للأجانب بنفس الطريقة التي يتبعونها في تعليم اللغة العربية للطلاب العرب، ولايراعون الفروق وأوجه الاختلاف المتعددةبين الحالتين. وعملية تعيين المعلمين في هذه البرامج يشوبها بعض القصور حيث يُفرَض على برامج تدريس اللغة

العربية للناطقين بغيرها تعيين معلمين بعينهم رغم سوء أدائهم ونقص خبرتهم بما يحتاجه الطالب الأمريكي. ويتم هذا بداعي الحفاظ على التدرج الوظيفي ونظام الأقدمية المعمول به في المؤسسات التعليمية العربية، ولايتم تعيينهم على أساس الكفاءة والقدرة على تدريس هذه المجموعة المختلفة من الدارسين. ومع تفهم مسؤولي الجامعات الأمريكية وتقديرهم لنظم الجامعات العربية، إلا أنه يجِب علينا التأكيد على وضع وخصوصية برامج الدراسة بالخارج للأسباب التي ذكرناها في أكثر من موضع.

- لا تقوم بعض الجامعات الأمريكية بتهيئة طلابها للإقامة والدراسة بالعالم العربي كما يجب ، ففي بعض الحالات ، يُصِر الطلاب الأمريكيون على أن يتعلموا اللغة العربية بطريقة معينة وبأساليب لاتناسب البيئة التي يتعلمون فيها، فهم غالباً ما يقارنون بين ما يُقدَّم في جامعاتهم وما يدرسونه في الجامعات العربية مما يفقدهم التركيز ويقلل من فرص إحراز أي تقدم ملحوظ في مهارات اللغة المختلفة. فالمقارنة في مثل هذه الأحوال ليست مفيدة ، والإصرار على تعلم اللغة العربية من منظور الطالب وفقاً لما اعتاد عليه في بلده قد يؤدي إلى حالة من الإحباط لدى المعلم العربي والطالب الأمريكي ذاته.

- مازالت مشكلة اعتماد عدد الساعات والمناهج الدراسية قائمة، فهناك عدد كبير من برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لم يتم اعتماده من قِبَل المؤسسات التعليمية الأمريكية مما يشكل عبئاً على الطرفين بسبب احتياج الطالب لهذه الساعات المعتمدة للانتهاء من دراسته والتخرج طبقاً للمواعيد التي حددتها جامعته الأصلية.

- يُشكِّل موضوع الأمن والأمان للطلاب الأمريكيين هاجساً لمجالس أمناء وإدارات الجامعات وأولياء الأمور ومشرفي البرامج. وتعتمد الجامعات الأمريكية في قراراتها للسماح للطلاب بالدراسة بالخارج على ما تصدره

وزارة الخارجية الأمريكية من نشرات دورية بالدول التي يحظر السفر إليها. ورغم ما لدى الجامعات الأمريكية من خطط محكمة لإجلاء الطلاب في حالات الطوارئ، إلا أن المسؤولين يفضلون اتباع سياسة حذرة فيما يخص إرسال الطلاب لدى ظهور مؤشرات ولو محدودة قد تؤدي إلى عدم الاستقرار في البلد المضيف، وذلك حفاظاً على حياة طلابهم وضماناً لنجاح هذه البرامج في آن واحد. وعادة ما يتم تأجيل الدراسة أو ترحيل الطلاب بالاتفاق والتعاون مع الجامعات والمؤسسات التعليمية العربية.

- ومن بين المشاكل الإدارية الأخرى التي تواجهها البرامج التعليمية الأمريكية في العالم العربي صعوبة توفير العدد الكافي من قاعات المحاضرات المجهزة بوسائل التقنية الحديثة وكذلك توفير المكاتب الإدارية للمشرفين والمعلمين للقاء الطلاب ومتابعة سير الدراسة وتنظيم ورش العمل والنشاطات اللغوية والثقافية. كما تتطلب عملية الإعاشة والسكن للطلاب الأمريكيين في المدن الجامعية ترتيبات خاصة قبل بدء وصول الطلاب بفترة طويلة. وتتعارض مواعيد الدراسة والعطلات في البلاد العربية مع نظيراتها في الولايات المتحدة الأمريكية، ولذا يتوجب على المسؤولين من الجانبين تعديل نظام الدراسة حتى يتسنى للطلاب الأمريكيين الاحتفال بالمناسبات الدينية والثقافية الخاصة بهم، وكذلك زيارة الأهل والأصدقاء إذا سمحت الظروف بذلك.

- تُصِر بعض الجامعات الأمريكية على تخصيص صفوف للطلاب الأمريكيين فقط،مما يحرم هؤلاء الطلاب من تجربة الدراسة مع الطلاب من الجنسيات الأخرى الذين التحقوا بالجامعات العربية لنفس الغرض. ويبدو هؤلاء الطلاب وكأنهم في عزلة، فيضطرون لقضاء الكثير من الوقت مع بعضهم البعض مما يزيد من فرص التحدث بلغتهم الأم بدلاً من

التحدث بالعربية مع زملائهم من الجنسيات الأخرى ومع الطلاب المحليين والوافدين العرب.

ومع تزايد أعداد البرامج الخارجية والاهتمام بدراسة اللغة العربية، ظهرت على الساحة بعض المبادرات الجادة التي أيقن القائمون عليها ضرورة تشجيع التعاون بين الجامعات والكليات والمعاهد في البلدان العربية ونظيراتها في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن أبرز هذه المبادرات تلك التي نظمها معهد التعليم الدولي (IIE) ومقره مدينة نيويورك الأمريكية بالتعاون مع مركز هولنجز للحوار الدولي في العاصمة الأمريكية واشنطن (The Hollings Center for International Dialogue) حيث استضافت جامعة الأخوين بالمملكة المغربية لقاءً جمع عدداً من رؤساء الجامعات وعمداء الكليات ومديري برامج اللغة العربية من الجانبين العربي والأمريكي، وقد تم اللقاء في عام ٢٠٠٩، واستمر لعدة أيام بمشاركة وفود من جامعة الإسكندرية، والجامعة الأمريكية بالقاهرة، والجامعة الأمريكية بالكويت، والجامعة الأمريكية بالشارقة، والجامعة اللبنانية الأمريكية، وجامعة نيويورك بأبوظبي، وجامعة دمشق، وجامعة عفت بالمملكة العربية السعودية، والجامعة الأردنية، وكلية اليمن لدراسات الشرق الأوسط، وجامعة محمد الخامس- أكدال بالرباط، ومعهد اللغة العربية في مدينة فاس، ومركز تواصل الثقافات بالعاصمة المغربية، ومنظمة أَمِد إيست الأمريكية للتبادل التعليمي (AMIDEAST) بالإضافة إلى الجامعة المضيفة. وقد حضر من الجانب الأمريكي مجموعة من الخبراء وأساتذة الجامعات والمتخصصين في إدارة البرامج التعليمية بالخارج. وقد أصدر المعهد الدولي للتعليم تقريراً بعنوان «التوسع في البرامج الأمريكية للدراسة بالخارج في العالم العربي: التحديات والفرص» والذي تضمَّن نتائج المناقشات وكذلك التوصيات التي جاءت في مجملها كمحاولة جادة لرصد واقع هذه البرامج، ورأب الصدع في علاقات

المؤسسات التعليمية في كلا الجانبين، ووضع الحلول لمواجهة التحديات القائمة آنذاك. وقد توالت بعد ذلك اللقاءات والندوات وتنوع محتواها ليشمل كافة تفاصيل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل دعمها لمواصلة الحوار بين الثقافتين.

خاتمة

استعرضنا في هذا البحث مواضيع عدَّة تخص مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الولايات المتحدة الأمريكية من أهمها أسباب اهتمام الدراسين الأمريكيين بدراسة اللغة العربية، ونوعية هؤلاء الدارسين، وبرامج إعدادهم في الداخل الأمريكي والخارج العربي، ومناهج دراسة اللغة العربية في الجامعات الأمريكية وطرق التدريس بها، ووسائل التقويم المختلفة وطرق قياس القدرات اللغوية للدراسين، وخلفيات معلمي اللغة العربية والجهود المبذولة لتحسين أدائهم وتطويره. كما ناقشنا الجدل الدائر حول ظاهرة الازدواجية اللغوية ووضع البرامج الأمريكية في العالم العربي، والعوائق الإدارية والأكاديمية والمادية التي تواجه هذه البرامج. وبعد هذه اللمحة السريعة عن وضع اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، لابد من توضيح بعض الأمورالمتعلقة بهذا الموضوع ومنها التالي:

- لقد تطور مجال تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية تطوراً كبيراً لاينكره أحد ومن مظاهر هذا التطور مايلي:

• هناك زيادة ملحوظة في عدد الطلاب والدارسين الأمريكيين في السنوات الأخيرة كما تُبيِّن الأرقام والاحصاءات التي ذكرناها في الأجزاء السابقة من هذا البحث.

- كانت أحداث الحادي عشر من سبتمبر عاملاً مهماً ودافعاً قوياً وسبباً مباشراً لإقبال الأمريكيين على تعلم اللغة العربية والتعرف على الثقافة العربية والإسلامية.
- أدَّت الزيادة في عدد الدراسين إلى زيادة الطلب على الوظائف المتخصصة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد زاد عددها زيادة كبيرة بعد أن كانت العروض المتاحة منها في فترة الثمانينيات والتسعينيات لا تتعدى عدداً محدوداً للغاية. فكما ذكرنا سالفاً، كانت هذه المهمة تقع على عاتق المعلمين من تخصصات أخرى كالدراسات الدينية ودراسات الشرق الأوسط على سبيل المثال. ففي بعض الأوقات كان المعروض من الوظائف المتعلقة بالدراسات العربية يفوق الخمسين وظيفة في وقت كانت تعاني فيه لغات أخرى من نقص حاد في عدد الدارسين بها كاللغة الروسية وخصوصاً بعد انهيار الاتحاد السوفيتي وانتهاء الحرب الباردة.
- بذل القائمون على مجال تدريس اللغة العربية جهداً ملموساً في تطوير المناهج، وقد نجحوا في مهمتهم في حدود الإمكانيات المتاحة والظروف المحيطة بالمجال.
- صدرت مجموعة من الكتب المتخصصة في تدريس المهارات المختلفة كمحاولة لسد الفراغ القائم في مناهج تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية.
- أصبح هناك اهتمام واضح بتدريس اللغة العربية في المدارس الأمريكية.
- زاد الاهتمام باللهجات العربية بشكلٍ لم يسبق له مثيل.
- زاد التمويل الحكومي للجامعات ، وزاد معه عدد البرامج المشتركة مع الجامعات العربية.

• حرصت الجامعات الأمريكية على تأسيس برامج صيفية للارتقاء بمستوى الطلاب اللغوي، والتي زاد عددها بشكل كبير في الآونة الأخيرة بسبب الاضطرابات الموجودة في منطقة الشرق الأوسط.

– زاد اهتمام وحرص المسؤولين الأمريكيين في السنوات الأخيرة على أهمية تعلم اللغات الأجنبية واتخاذ خطوات جادة لتشجيع الشبان الأمريكيين على الإقبال على دراسة لغات وثقافات العالم المتنوعة. ونذكر في هذا الصدد جهود ديفيد بورن الأكاديمي والسياسي الأمريكي المعروف، عضو مجلس الشيوخ السابق ورئيس جامعة أوكلاهوما الحالي الذيقام بمبادرات عدة لزيادة الدعم المادي والتربوي للطلاب الأمريكيين وتشجيعهم على السفر والدراسة في بلدان العالم المختلفة، وقد توِّجَت جهوده بإنشاء المجلس الوطني للأمن التعليمي في عام ١٩٩١،ثم تلى ذلك تأسيس هيئة تُقدِّم منحة دراسية تحمل اسمه تكريماً لإسهاماته في هذا المجال. ويستفيد من منحة بورن(Boren Scholarship) وغيرها من المنح التي يقدمها المجلس الوطني للأمن التعليمي آلاف الطلاب الملتحقين بالجامعات الأمريكية والمراكز البحثية سنوياً. وتُعطَى هذه المنح للراغبين في دراسة اللغات الإفريقية والآسيوية ولغات أمريكا اللاتينية ومنطقة الشرق الأوسط وأهمها اللغة العربية.

–تبنت وزارة الخارجية الأمريكية سياسة جديدة لمد جسور التواصل والتفاعل مع العالم العربي بالتعاون مع مؤسسة «فولبرايت» للتبادل التعليمي وقد ساهم هذا البرنامج في تدريب عدد من الشبان العرب على تدريس اللغة العربية للطلاب الأمريكيين داخل الولايات المتحدة. فالمنح المقدمة تسمح لهؤلاء الطلاب الوافدين بالالتحاق ببعض الصفوف في الجامعات الأمريكية في مقابل العمل كمعيدين في برامج اللغة العربية، مما أكسبهم خبرة قد تساعدهم في التخصص في هذا المجال فيما بعد. وقد أبدى بعض

مشرفي البرامج تحفظاً على أداء المعيدين الحاصلين على منح «فولبرايت»، لكننا نعتبر أنَّ المحصلة النهائية لهذه التجربة كانت إيجابية في مجملها. فهي من ناحية ساعدت في سد الفجوة الناتجة عن قلة عدد أساتذة اللغة العربية، ومن ناحية أخرى ساهمت في إعداد جيل واعد ممن قد يعملون في حقل تدريس اللغة العربية للطلاب الأجانب في المستقبل القريب.

–لُوحِظَ غياب دور المؤسسات والمنظمات العربية والإقليمية باستثناء مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع في الاستثمار في هذا المجال والترويج بشكلٍ لائق لثقافة العرب والمسلمين في هذا الجزء الهام من العالم. ورغم الدعم المحدود الذي تقدمه بعض الحكومات وقلة من رجال الأعمال العرب، إلا أنَّهذا الدعم لا يذهب مباشرة إلى برامج اللغة العربية، بل يذهب كله في معظم الأحيان إلى المراكز البحثية والجامعات ذات الأسماء الرنانة كجامعة هارفارد ولا يتبقى لبرامج اللغة العربية الناجحة المنتشرة في أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية إلا القليل. وإذا قارنا هذا الوضع بما يحدث في لغات أخرى، سنجد أن هناك بَوناً شاسعاً بينهما ، فعلى سبيل المثال لا الحصر، زادت الحكومة الصينية مؤخراً من دعمها لبرامج تعليم اللغة الصينية عن طريق تقديم المنح والمساهمة في إنشاء مراكز للدارسات الكونفوشيوسية في الجامعات الأمريكية، بالإضافة إلى تسهيل الدراسة والبحث للطلاب الأمريكيين بالجامعات الصينية المختلفة. مثال آخر وهو الدعم اللامحدود الذي يوليه المتبرعون والمانحون لبرامج اللغة العبرية وبعض اللغات الأوروبية كالإسبانية. فعلى ما يبدو أن ثقافة الاستثمار في التعليم بشكلٍ عام وفي مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص مازالت لا تمثل أهمية كبرى لدى السياسيين العرب والمهتمين بالشؤون التعليمية في البلدان العربية، وكذلك أبناء الجالية العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي سياسة يجب إعادة النظر فيها

لما ستحققه من فوائد جَمَّة للعرب والأمريكيين في حالة تغيُرها والعمل على تطويرها وتحسينها.

- كان لقناة الجزيرة القطرية، رغم تحفظ الكثيرين على سياساتها التحريرية وتوجهاتها السياسية، أثر غير مباشر على تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية. فقد أثار ما تبثه هذه القناة من برامج وتقارير فضول الدارسين الأمريكيين خاصة بعد اعتماد وكالات الأنباء العالمية حصرياً عليها في نقل الأخبار خلال الحرب على القاعدة وحركة طالبان في أفغانستان في عام ٢٠٠١. ونقصد بالتأثير هنا زيادة اهتمام المعلمين بمهارة الاستماع ومحاولة الطلاب الأمريكيين فهم وتحليل المادة الإعلامية التي تقدمها القنوات العربية بشكل عام. وقد ساعد انفتاح الطلاب الأمريكيين على وسائل الإعلام العربية على تشجيع المعلمين على تحضير مواد سمعية وبصرية مناسبة لجميع المستويات اللغوية إلا أنَّ هذا المشروع مازال في بداياته الأولى ويحتاج إلى الكثير من الدعم المادي والعلمي لإنجازه. فاستخدام التقنية الحديثة داخل صفوف اللغة وخارجها والتفرغ لإعداد مواد تعليمية مناسبة للطلاب الأمريكيين يحتاج من الجهد والمال ما لا تقدر عليه برامج تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة في الوقت الحاضر.

- اكتسبت الجامعات العربية خبرة كبيرة في التعامل مع الطلاب الأمريكيين بعد الزيادة غير المتوقعة في أعدادهم في السنوات الأخيرة، حيث كان فهم طبيعة هؤلاء الطلاب والغرض من إقدامهم على الدراسة بالبلدان العربية مقتصراً على خبرة الجامعات الأمريكية في المنطقة كالجامعة الأمريكية بالقاهرة والجامعة الأمريكية في بيروت. ولا نقصد أنَّ الطلاب الأمريكيين يجب أن يكون لهم وضع مميز عن بقية الطلاب الأجانب عند التحاقهم

بالجامعات العربية، ولكن الذي نقصده هو اختلاف المقاصد والأهداف واختلاف نظم التعليم في البلاد التي ينتمي إليها هؤلاء الطلاب بمن فيهم من الأمريكيين. ومن الضروري أن نُعَوِّل على خبرة الجامعات العربية حين يعود الاستقرار إلى المنطقة وينتظم الطلاب الأجانب بالدراسة في الدول التي شهدت اضطرابات كمصر وتونس.

وبعد استعراض تجربة الجامعات الأمريكية في تدريس اللغة العربية لابد أن نستشرف المستقبل ونستعد له، فهل فعلاً نجحت الجهود المبذولة في تطوير هذا المجال؟ الإجابة كما أشرنا من قبل إيجابية ولكننا نود أن نقدم بعض الاقتراحات والتوصيات التي نعتقد أنها ضرورية لمعالجة الثغرات واختيار أفضل الحلول للمشكلات القائمة. ومن أهم هذه الاقتراحات ما سنلخصه في السطور التالية:

١. يجب تقييم برامج اللغة العربية التي أُسِّست بالشراكة مع الجامعات الأمريكية بطريقة مهنية وبشكل دائم حتى نتعرف على نقاط القوة والضعف لنضمن نجاحها في تحقيق الأهداف التي أُسِّست من أجلها. ومن الأفضل أن تُشَكَّل لجان مشتركة من الجانبين على أن تضم عضواً من الخارج، وذلك لضمان الحيادية، وتنفيذ التوصيات التي تقدمها هذه اللجان. فلا يجب الاعتماد فقط على التقارير التي يعدُّها بعض الموظفين والإداريين الذين ليس لديهم خبرة بالنواحي الأكاديمية في تقييم هذه البرامج.

٢. يعاني مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من عجز شديد في الأبحاث العملية والدراسات التطبيقية التي تؤطر العملية التعليمية، وتوجه المعلمين وترشدهم أثناء عملهم. ولتشجيع البحث العلمي،لابد من دعم المجلة العلمية الصادرة عن رابطة أساتذة اللغة العربية في الولايات

المتحدة الأمريكية، وإصدار دوريات أخرى للقيام بأبحاث في علم اللغة بفروعه المختلفة ورصد الميزانيات الكافية للقيام بأبحاث تطبيقية والتي تُعرَف بـ (action research) التي تفيد الأساتذة في المدارس والجامعات الأمريكية، بالإضافة إلى إتاحة الفرص للقيام بأبحاث مشتركة مع الجانب العربي وخصوصاً في مخرجات عملية دراسة اللغة العربية بالخارج.

٣. يجب أن نَدْعَم تدريس اللغة العربية في المدارس الأمريكية ، ولابد للمؤسسات العربية أنْ تساهم في هذا الدعم، فالدعم الرسمي يتأثر بالوضع الاقتصادي الداخلي وتَغَيُّر الأولويات لدى الحكومة الفيدرالية كما أنَّ مساهمات المنظمات الخاصة كمؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع والمنظمات الأهلية والمدنية لا تكفي احتياجات المجتمع الأمريكي، ويمكن للدعم أنْ يأخذ أشكالاً متنوعة كتقديم المنح لتلاميذ المدارس وتوفير الكتب المدرسية لهم، ودعم المكتبات بالمراجع والإصدارات العربية ، وتغطية تكاليف عقد دورات تدريبية لمعلمي هذه المرحلة، وتنظيم البرامج المشتركة مع المدارس في البلدان العربية، وغيرها من الإسهامات الأخرى التي تعود بالنفع على الجانبين.

٤. أشرنا في هذا البحث إلى أهمية الاهتمام بمناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، والعمل على تطويرها، وتوفير الموارد اللازمة لإعداد كتب ومراجع ومواد تعليمية متنوعة تلبي حاجة الطلاب الأمريكيين. فمازالت سلسلة «الكتاب في تعلم العربية» الصادرة عن مطبعة جامعة جورج تاون تتصدر المشهد التعليمي، وتتحكم في مخرجات العملية التعليمية، وفي بعض الأحيان تؤثر سلباً على طرق التقويم وقياس المهارات اللغوية، حيث يعتمد كثير من الأساتذة والمنسقين عند إعداد اختباراتهم

على المحتوى الذي تقدمه هذه السلسلة من الكتب للطلاب الأمريكيين. كما يتم ، كما أسلفنا، الربط بين مستوى الطالب اللغوي وعدد الوحدات التي يدرسها الطالب من أجزاء هذه السلسلة من الكتب. ومن هنا نرى أنَّه من اللازم أنْ يتم تخصيص الموارد المالية الكافية للمعلمين واللغويين ومنسقي البرامج للقيام بتأليف كتب متنوعة وإعداد مواد تعليمية وتدريبات لغوية تساعد الدراسين في الوصول إلى مستويات الكفاءة اللغوية المرجوة. وننصح بأنْ يُسمَح للأساتذة والباحثين بالحصول على تفرغ كامل لتأليف كتب متخصصة في تعليم اللغة العربية واعتبارها جزءاً أساسياً من عملية الترقية، فعزوف الكثير من أساتذة الجامعات عن تأليف كتب خاصة بتدريس اللغة يرجع إلى أنَّ نظام الترقي الوظيفي في معظم الجامعات الأمريكية يركز على المؤلفات البحثية والبحوث الميدانية، ويَعْتَبِر تأليف كتب اللغة نشاطاً ثانوياً لا يجب الاعتماد عليه كثيراً في عملية الترقي لوظائف الأستاذية والوظائف الأكاديمية العليا. ونقترح كذلك بألا تُقدَّم كل الموارد المالية المخصصة لتأليف كتب ومناهج اللغة العربية أو معظمها لجهة واحدة أو يستحوذ عليها أفراد بعينهم بشكل مستمر، فالتغيير مطلب هام ومجال تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية في أَمَسِّ الحاجة لضخ دماء جديدة وطرح أفكار تتماشى مع ما يستجد من تطورات هامة في علوم اللغة وطرق تعلمها وتدريسها. وليس القصد من هذا الاقتراح استبعاد ذوي الخبرة من المعلمين والباحثين، بل هي محاولة للخروج من هذا المأزق والانفتاح على تجارب الآخرين أملاً في إعداد جيل جديد من الأمريكيين يجيدون اللغة العربية، ويفهمون المجتمع العربي المعاصر بشكل صحيح.

٥. تحدثنا من قبل عن النقص الحاد في عدد المعلمين المؤهلين لتدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وسنركز هنا على الحاجة الملحة لإعداد جيل من الأمريكيين قادر على القيام بهذه المهمة جنباً إلى جنبٍ مع زملائهم من العرب. فالأستاذ الأمريكي الذي يدرِّس اللغة العربية يعي أكثر من غيره الصعوبات الأكاديمية والظروف النفسية التي يمر بها الطالب الأمريكي عندما يتعلم اللغة العربية ذلك لأنه مرَّ بنفس التجربة ويعرف تفاصيلها جيداً مما يؤهله لمساعدة الطالب بشكل عملي وبأُقصر وأسهل الطرق المتاحة. ورغم وجود عدد لا بأس به من المعلمين الأمريكيين، إلا أننا نأمل في زيادة هذا العدد في المستقبل القريب. وعملية إعداد وتأهيل المعلمين الأمريكيين تشمل عدة جوانب من أهمها إتاحة الفرص لهم لإتقان اللغة العربية من خلال تنظيم دورات تدريبية خاصة بهم لتحقيق هذا الهدف أو توفير المنح الدراسية للتدريب على الاستخدام الحي للغة في البلدان العربية. فتعلم اللغة الأجنبية وإجادتها عملية لاتتوقف بالوصول إلى مستو عالٍ في مهارات اللغة والحصول على الوظيفة والاكتفاء بما تحقق. وقد أثنى الكثيرون على جهود مركز الدراسات العربية بالخارج (CASA)لإدراجه برنامجاً خاصاً يتيح للأساتذة الأمريكيين الفرص لتحسين القدرات اللغوية لديهم وصقلها وتعزيزها. ونحن نشجع تأسيس برامج مشابهة والإكثار منها في البلدان العربية شرط أن تكون منظمة ومُعدَّة إعداداً جيداً لتحقيق الاستفادة القصوى منها. ومن الاقتراحات الأخرى أيضاً الاهتمام ببرامج الدراسات العليا التي تؤهل الملتحقين بها للعمل في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وتأسيس المزيد منها. فعدد هذه البرامج المتخصصة قليل ومعظم المواد المقدمة فيها تدرَّس باللغة الإنجليزية، وفي كثير من الأحيان يقوم بعملية التدريس أساتذة متخصصون في فرع تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو كلغة

أجنبية الذي يختلف بالطبع عن مجال تدريس اللغة العربية في أمور كثيرة. يُضاف إلى هذه الاقتراحات فكرة تشجيع الزيارات المتبادلة بين الأساتذة الأمريكيين ونظرائهم العرب، وتنظيم دورات تدريبية مشتركة تعقد في الجامعات العربية، ولهذه الدورات وظائف عديدة فهي تعتبر فرصة لتحسين القدرات اللغوية للمشاركين الأمريكيين، والتعرف على أساليب وطرق تدريسية مختلفة بالإضافة إلى إمكانية طرح رؤاهم عن أفضل السبل للتعامل مع الدارس الأمريكي.

٦. لابد من دعم روابط أساتذة الدراسات العربية بفروعها المختلفة، وتفعيل دورها لخدمة المجال. فعلى سبيل المثال، توجد لدى رابطة أساتذة اللغة العربية وجمعية اللغويات العربية ومجموعة المهتمين باللغة العربية التي أسِّست في عام ٢٠٠٨ برعاية المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية أفكار ومشروعات طموحة لخدمة المجال لكنها تصطدم بمشكلة نقص التمويل. فهذه الروابط والجمعيات تعتمد في تمويلها على اشتراكات أعضائها والتمويل الفردي للمنتسبين إليها من قِبَل جامعاتهم كتغطية تكاليف مشاركاتهم في المؤتمرات أو مساعدتهم في دفع رسوم المشاركة في ورش العمل والدورات التدريبية. والدعم المادي ضرورة للاستمرار في عمل هذه المنظمات وتحسين أدائها. فرابطة أساتذة اللغة الإسبانية في الولايات المتحدة الأمريكية تعقد بعض المؤتمرات والندوات في إسبانيا ودول أمريكا الجنوبية في حين أن رابطة أساتذة اللغة العربية تنظم لقاءها السنوي الوحيد تحت رعاية منظمة دراسات الشرق الأوسط (MESA) الذي يعقد سنوياً في شهر نوفمبر من كل عام. كما أنَّ لدى رابطة الأساتذة الإسبان دورية علمية قوية ونشاطات أكاديمية متعددة. ويجب ألا نقارن بين الروابط والجمعيات العربية وبين نظيراتها الإسبانية

، لكننا ننشد التطوير من خلال الاستفادة من خبرات المؤسسات التي لديها خبرات وتجارب مشابهة.

٧. لقد كان عنصر المفاجأة الذي نتج عن أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١سبباً في الطفرة التي حدثت في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم بأسره. وفي الحقيقة لم نكن مستعدين لهذا التطور المذهل والسريع الذي صاحب هذه الأحداث، ورغم ما تعلمناه خلال هذه التجربة، أخشى من الاستكانة والاعتماد على خبراتنا في التعامل مع المرحلة القادمة. فمازالت هناك فجوة كبيرة بين الجيل القديم الذي حمل على عاتقه مسؤولية تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية وبين الأجيال التي تلته. فعنصر المفاجأة أظهر لنا عجز المؤسسات التي تتولى الإشراف على مجال تدريس اللغة العربية في إعداد قيادات واعية تكون قادرة على قيادة مرحلة التغيير. والسبب في ماوصلنا إليه لا يرجع إلى تقصير هذه المؤسسات، بل إلى الظروف التي أحاطت بنشأة تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتَمسُك بعض من ينتمون إلى جيل السبعينيات والثمانينيات بأحقيتهم في قيادة المجال على حساب إعداد جيل جديد من الكوادر الواعية القادرة على قيادة مرحلة التغيير. ومن العوامل الأخرى التي ساعدت في بطء عملية التغيير استحواذ عدد قليل جداً من المؤسسات والأفراد على معظم الموارد والإمكانيات المتاحة مما أدى إلى هذا الفراغ الذي نلمسه الآن. والخشية هنا أن نكرر أخطاء الماضي حيث يمر مجال تدريس اللغة العربية بتغيرات سريعة متأثراً بما يحدث في دول ما يعرف بالربيع العربي، وعدم الاستقرار في دول أخرى مما اضطر بعض الجامعات الأمريكية إلى إغلاق العديد من برامجها للغة العربية بالخارج ، وتعليق العمل ببعض المراكز والمعاهد الأمريكية

في المنطقة. ومن مظاهر هذا التأثير انخفاض أعداد الطلاب الملتحقين بصفوف اللغة العربية داخل الولايات المتحدة في الفترة الماضية والزيادة الملحوظة في البرامج الصيفية لاستيعاب العائدين وتعويض النقص في البرامج الخارجية، وانخفاض التمويل من قِبَل الجامعات والمؤسسات الحكومية، والمنافسة مع اللغات الأخرى كاللغة الروسية التي بدأ الاهتمام بها مجدداً بعد صعود المشكلة الأوكرانية إلى واجهة الأحداث العالمية. وبين التفاؤل بعودة المجال إلى عصره الذهبي وبين التشاؤم بتراجع اهتمام الأمريكيين بتعلم اللغة العربية ، يبقى السؤال الهام: هل نحن فعلاً مستعدون للتغيير، أم سننتظر عنصر المفاجأة لنستعد من جديد؟

خلاصة القول هو أنَّ تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها قد ساهم مساهمة بالغة في تعريف الأمريكيين بثقافة المنطقة، وفَتَحَ أبواباً كثيرة للتعاون والحوار بين الجانبين لكنه مازال بحاجة إلى مساندة القائمين عليه في الولايات المتحدة الأمريكية، ودعم الحكومات والمنظمات والجامعات العربية في نفس الوقت. فلقد أُنفِقَ الكثير من المال لتحسين صورة العرب بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر من خلال شركات متخصصة في الدعاية والعلاقات العامة، ونسينا أنَّ أفضل وسائل الدعاية هو إتاحة الفرصة للأمريكيين الراغبين في تعلم لغة الضاد والتعرف على عادات وتقاليد أهل المنطقة. ألا نتحدث كثيراً عن حوار الحضارات؟ أليست اللغة العربية جديرة للقيام بهذا الدور؟

المراجع العربية

بدوي، السعيد، مستويات العربية المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ٢٠٠٧.

الجبالي، علاء وبدوي، السعيد: العربية: أبحاث لغوية واجتماعية، مطبعة الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ٢٠٠٢.

بروستاد، كريستن و البطل، محمود و التونسي، عباس: الكتاب في تعلم العربية، واشنطن، مطبعة جامعة جورج تاون، ٢٠١١.

بدوي، السعيد وآخرون: الكتاب الأساسي في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، القاهرة، مطبعة الجامعة الأمريكية بالقاهرة، طبعة ٢٠٠٨.

المراجع الأجنبية

- Abdalla, Mahmoud, and Al-Batal, Mahmoud. 2012. "College-Level Teachers of Arabic in the

- United States: A Survey of their professional and Institutional Profiles and Attitudes." *Al-Arabiyya* 44-45: 1-28.

- ACTFL (American Council on the teaching of Foreign Language). 2012. ACTFL *Proficiency*

- *Guidelines: Speaking, Writing, Listening, and Reading*. Arabic annotations and samples. Available at http://actflproficiencyguidelines2012.org/arabic/.

- Al-Batal, Mahmoud. *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*. Provo, Utah: America Association of Teachers of Arabic, 1995.

- Allen, Roger. 1990. "Proficiency and the Teacher of Arabic: Curriculum, Course, and Classroom." *Al-Arabiyya* 23:1-30.

- Ferguson, Charles A. 1959. "Diglossia." *Word*. 15: 325-340.

- Frontiers: *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Lancaster, PA: Whit-

more Printing, 2004.

- Hadley, Alice Omaggio. *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning, 2001.

- Ibrahim, Zeinab, and Jehan Allam. 2006. “Arabic Learners and Heritage Students Redefined:

- President and Future.” In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the*

- *21st Century*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ibrahim, Zeinab, and Sanaa A.M. Makhlouf. *Linguistics in an Age of Globalization: Perspectives*

- *on Teaching Arabic Language and Teaching*. Cairo, Egypt: The American University in Cairo, 2008.

- Institute of International Eduaction (IIE). “*Expanding U.S. Study Abroad in the Arab*

- *World: Challenges and Opportunities.”* New York, NY: In IIE Study Abroad White Paper Series, Issue, 2009.

- Interagency Language Roundtable (ILR) website: www.govtilr.org.

- Jackson, Frederick H., and Margaret E. Malone. 2009. “Building the Foreign Language Capacity

- We Need: Toward a Comprehensive Strategy for a National Language Framework.” Retrieved from www.calorg/resources/flcapacity.html.

- Rouchdy, Aleya. *The Arabic Language in America*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 1992.

- Ryding, Karen C. *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language*.

Washington, DC: Georgetown University Press, 2013.

- Stevens, Paul B.2006. "Is Spanish Really So Easy? Is Arabic Really So Hard?: Percieved

- Difficulty in Learning Arabic as a Second Language." *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century.* 35-63.

- Wahba, Kassem. 2006. "Arabic Language Use and the Educated Language User." In *Handbook*

- *for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Wahba, Kassem M., and Zeinab A. Taha, and Liz England. *Handbook for Arabic Language*

- *Teaching Professionals in the 21st Century.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

البحث الخامس:

سبل تطوير تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الإمريكية

أ . محمد عبد السلام أنصاري
- محاضر بجامعة أريزونا - كلية دراسات الشرق الأوسط وشمال أفريقيا- الولايات المتحدة الأمريكية NAM.
- أستاذ ببرنامج سويسل بجامعة إنديانا قسم لغات الشرق الأدنى وثقافاته - الولايات المتحدة الأمريكية.

مقدمة

ليس بمستغرب أن نجد أنّ سبل تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الولايات المتحدة الأمريكية أمر ليس باليسير لكنه ليس مستحيلا. فالأبحاث والمنشورات والمؤتمرات وورش العمل لا تتوقف على مدار العام و تؤتَى الثمار لهذه المساعي بشكل فعّال وملموس على أرض الواقع. كل هذا من أجل هدف واحد وهو تطوير المنظومة التعليمية من المراحل الأولى والتي تُسمى الروضة -١٢ حتى المراحل الجامعية وما فوقها. وما يعنينا في هذا البحث هو اللغة العربية والسبل من أجل تطوير تعليمها للطلاب الأمريكيين. ولعلي ألقي الضوء على هذا الأمر من خلال تجربتي الشخصية في هذا الحقل ومواكبتي لما يمر به من تطورات.

إنّ سبل التطوير في مجال اللغة العربية بأمريكا تعتمد على أسس علمية نتاج لأبحاث ودراسات ولا تخضع لأمور عشوائية بل ترتكز على أرضية صلبة. والاتجاهات الآن في أمريكا نحو تعليم اللغة العربية بطريقة تواصلية قادرة على الصمود والتكيف والتحاور والتجاوب وتحقيق الانسجام اللغوي والتواصل الثقافي في ظروف الوضع العالمي الراهن.

المبحث الأول: إحصائيات وتحديات: نظرة عامة

ما السبيل لتطوير تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة؟

ثمة ركائز أساسية تعتمد عليها المؤسسات التعليمية بالولايات المتحدة من أجل تطوير تعليم اللغات الأجنبية منها ما يلي: ١- تأهيل المعلم وتطوير قدراته ومهاراته البيداغوجية ٢- تطوير المناهج ٣- تطوير البرامج ٤- البحث العلمي ٥- عقد المؤتمرات والدورات التدريبية وورش العمل بصفة دورية.

وتحظى اللغة العربية باهتمام شديد خاصة بعد أحداث ١١ سبتمبر٢٠٠١ حيث تأتي في المرتبة الثامنة بعد اللغة الإسبانية واللغة الفرنسية واللغة الألمانية ولغة الإشارة الأمريكية واللغة الإيطالية واللغة اليابانية واللغة الصينية.

ووفقا لإحصائية جمعية اللغات الحديثة ، رابطة أقسام اللغات الاجنبية والتي أصدرتها عام ٢٠١٠نجد أنّ الجامعات الأمريكية وكلياتها شهدت تسجيل عدد ٣٥،٠٨٣ طالبًا لدراسة اللغة العربية على مستوى جميع الولايات الأمريكية بعد أن كان عدد الطلاب المسجلين في دورات اللغة العربية لا يتعدى ٦٠٠ طالب عام ١٩٦٠. الشكل التالي يبين أعداد الطلاب المتزايدة خلال خمسين عامًا ما بين ١٩٦٠ حتى ٢٠٠٩.

جمعية اللغات الحديثة - رابطة أقسام اللغات الأجنبية

السنة	عدد الطلاب
1960	541
2006	23,974
2009	35,083

أما الإحصائية التالية تبيّن ترتيب اللغة العربية بين اللغات الأجنبية الأخرى في الولايات المتحدة وتزايد عدد الطلاب على مدار ثلاث سنوات وذلك وفقا لرابطة أقسام اللغات الأجنبية.

Language	Fall 2006 enrollments	% change from 2002	Fall 2009 enrollments	% change from 2006
1. Spanish	822,985	10.3%	864,986	5.1%
2. French	206,426	2.2	216,419	4.8
3. German	94,264	3.5	96,349	2.2
4. American Sign Language	78,829	29.7	91,763	16.4
5. Italian	78,368	22.6	80,752	3.0
6. Japanese	66,605	27.5	73,434	10.3
7. Chinese	51,582	51.0	60,976	18.2
8. Arabic	23,974	126.5	35,083	46.3
9. Latin	32,191	7.9	32,606	1.3
10. Russian	24,845	3.9	26,883	8.2

Source: Association of Departments of Foreign Languages at the Modern Language Association, *Foreign Language Enrollments in United States Institutions of Higher Education, Fall 2010.*

كذلك تذكر رابطة أقسام اللغات في عددها الثالث والعشرين الصادر في خريف ٢٠٠٨ أنّ عدد الدارسين للغة العربية بالولايات المتحدة عام ٢٠٠٢ وصل إلى ١٠٥٨٤ طالبًا. كل هذه الشواهد دليل على الازدياد المستمر في عدد الطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية من أجل التأهل للوظائف الحكومية المتعلقة بالأمن القومي كما يصرح الدكتور علاء الجبالي مدير برنامج تعليم اللغة العربية بجامعة ميريلاند وذلك خلال حوار أجراه معه موقع سويس إنفو[١] عام ٢٠٠٧ أو حتى من أجل التعرف على ثقافة العرب والمسلمين كنوع من الفضول وحب الاستطلاع لدى الأمريكيين بعد أحداث ١١ سبتمبر.

(١) أجرى الحوار الصحفي محمد ماضي في واشنطن بتاريخ ٩ اكتوبر ٢٠٠٧ ونشره على موقع سويس إنفو www.swissinfo.ch تحت عنوان تعليم العربية في أمريكا بين الثقافة والأمن القومي

ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages

التحدّيات

إلا أنّ ثمّة تحديات قد تؤدى إلى عدم تحمس المؤسسات التعليمية لإدخال اللغة العربية في منظومتها أو لتطوير تعليمها بالشكل الذي ينبغي أن يكون عليه ومن هذه العوامل : ١- ندرة الأساتذة الأكفاء ذوي الصنعة. فليس كل ناطق أصلي للغة العربية قادرا على تدريسها. ٢- ندرة البرامج المتخصصة في الجامعات الأمريكية والتي تؤهّل الخريجين لامتهان هذه المهنة بشكل ناجح. ربما البرنامج الوحيد المتخصص في الولايات المتحدة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها هو برنامج الماجستير بكلية ميدلبري بولاية فيرمونت أما فيما عدا هذا فهي برامج لدراسات الشرق الأوسط والشرق الأدنى وشمال أفريقيا. ٣- عدم إتاحة التدريب العملي على تدريس اللغة العربية في أمريكا والسبب يرجع إلى ندرة المدربين المؤهلين ذوي الخبرة والصنعة فالمجال لا يزال يفتقر إلى هؤلاء. ٤- قلة ورش العمل التي تساعد على رفع كفاءة المدرسين وتطلعهم على كل ما هو جديد من أساليب وطرق التدريس الحديثة.

اهتمام الوزارات الأمريكية المختلفة بتعزيز نشر اللغة العربية بين الأمريكيين وتطوير تعليمها وتعلّمها

لقد أصبح تدريس اللغة العربية بالولايات المتحدة ضرورة من ضروريات الأمن القومي الأمريكي فباتت ثلاث وزارات مختلفة تهتم بتعزيز تدريس اللغة العربية على نطاق واسع داخل المدارس والجامعات الأمريكية وبين طلاب الكليات العسكرية. وهذه الوزارات هي الخارجية والدفاع والتعليم. ويتم هذا الأمر في نطاق ما يسمى المبادرة اللغوية للأمن القومي

يُذكر أنّ وزارة التعليم الأمريكية قد خصصت في عام ٢٠٠٧ سبعة وخمسين مليون دولار لتدريس اللغات الحرجة مثل العربية والصينية والفارسية وغيرها. كما اعتمدت الوزارة ٢٩ مليون دولار لبدء برنامج شراكة بين المؤسسات

التعليمية المختلفة بهدف البدء في برنامج تعليم اللغات الاستراتيجية الهامة ومنها اللغة العربية.

أما وزارة الخارجية فكانت صاحبة أكبر ميزانية يتم رصدها من أجل الدفع بالطلاب بجميع المراحل لتعليم اللغات الأجنبية ومنها اللغة العربية. هذه الميزانية بلغت ١١٤ مليون دولار. وتهتم وزارة الخارجية بالبرامج التي تُرسل الطلاب خارج أمريكا مثل برنامج فولبرايت وتكون مدة الدراسة عام دراسي كامل. ولا تُستثنى وزارة الدفاع من هذا الركب حيث ذاع صيت معهد اللغات التابع لوزارة الدفاع بكاليفورنيا وأصبح معروفا ببرامجه المكثفة للطلاب العسكريين بأمريكا.

المبحـث الثاني: تطوير مُعلّمي اللغة العربية والمناهج التي يدرّسونها

ومن ثم فإنّ من أهم سبل تطوير تعليم اللغة العربية تطوير المدرّس نفسه وتأهيله ولا يتأتى ذلك إلا من خلال عقد ورش عمل بصفة دورية لإطلاع الأساتذة على أحدث أساليب التدريس وكيفية تطبيقها وكذلك عقد المؤتمرات السنوية مثل مؤتمر أكتفل ACTFL [(١)] (مؤتمر المجلس الأمريكي لتدريس اللغة الأجنبية) ومؤتمر ميساMESA [(٢)](رابطة دراسات الشرق الأوسط) التي تتخذ من جامعة أريزونا في جنوب غرب أمريكا مقرا لها.

آخر ورشة شاركت في تقديمها لأساتذة اللغة العربية في أواخر شهر أكتوبر٢٠١٤ بولاية منيسوتا بكلية كونكورديا كانت بتمويل من مؤسسة قطر الدولية التي لها إسهامات بارزة في مجال نشر اللغة العربية بالولايات المتحدة وكانت تحت عنوان « استراتيجيات تسهيل تعلم اللغة العربية» .

وضمّت هذه الورشة قرابة ٢٥ مدرسًا من شتى الولايات وجميع محاور الورشة كانت تدور حول كيفية تطبيق مهارات القرن الواحد وعشرين التي حددتها هيئة بارتنرشب التابعة لوزارة التربية بالولايات المتحدة[(٣)] والتي بدأت نشاطها عام ٢٠٠٢. وتأتي هذه الورشة ضمن سلسلة ورش عمل على مدار العام من أجل رفع مستوى أساتذة اللغة العربية وتبادل الخبرات.

تطوير مناهج اللغة العربية

الاهتمام بمناهج اللغة العربية وتطويرها من أهم السبل في هذا المجال للارتقاء بتعليم اللغة العربية. هناك مجهودات واضحة يقوم بها أساتذة

---

(1) ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages

(2) MESA: The Middle East Studies Association

(3) Partnership for 21st Century Skills

اللغة العربية منهم على سبيل المثال الدكتورة كريستن بروستاد والدكتور محمود البطل من جامعة تكساس في أوستن والدكتور عباس التونسي بجامعة جورج تاون وهم مؤلفو كتاب الكتاب في تعليم اللغة العربية(١). هذا الكتاب ينقسم إلى أربعة أجزاء. الجزء الأول مقدمة للحروف والاصوات ثم تليه ثلاثة أجزاء بمستويات اللغة المختلفة. يذكر الدكتور غازي أبو حاكمة أستاذ اللغة العربية ومدير البرنامج بكلية شارلستون بكارولاينا الجنوبية أن سلسلة الكتاب في تعلم العربية بمثابة تطور كبير في تاريخ تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الولايات المتحدة. فهي سلسلة من السهل التعامل معها وتلقى إقبالا من الطلاب والأساتذة. كذلك ظهر مؤخرا كتاب عربية الناس(٢) للدكتور منذر يونس الأستاذ بجامعة كورنل وهذا الكتاب ينقسم إلى ثلاثة أجزاء للمستويات اللغوية المختلفة. الكتاب ينتهج أسلوب تدريس اللغة المحكية والفصحى في نفس الوقت. بدأ يذيع صيت هذا الكتاب لسلاسته ولتميزه في إلقاء الضوء على أكثر من لهجة خلال أجزائه الثلاثة.

إنّ مثل هذه النوعية من المناهج ظهرت مؤخرًا بالولايات المتحدة لتلبي احتياجات الطالب الأمريكي الذي يريد التواصل مع أهل اللغة بطريقة طبيعية غير مصطنعة . ففي الماضي كان التركيز فقط على اللغة العربية الفصحى دون اللهجات أما الآن فالمدرسة الجديدة في الفكر تنتهج تدريس الفصحى والعامية جنبًا إلى جنب. واللهجات التي يتم التركيز عليها حاليا بأمريكا بشكل أساسي هي العامية المصرية واللهجات الشامية والدارجة المغربية.

لا شك أنّ هناك ازديادًا في الطلب على تعلم اللغة العربية بأمريكا لذلك من المفترض أن يواكب هذا الازدياد المزيد من المنشورات والمؤتمرات والورش والدورات التدريبية التي من شأنها إطلاع المدرس على آخر النظريات والأساليب

(1) Al-Kitaab fii Taallum al-Arabbiyya By Kristen Brustad, et al

(2) Arabiyyat al-Naas By Munther Younes, et al

والمناهج التعليمية للغة العربية. تبادل الخبرات من الأمور التي تثري المدرس وتطور من فكره وطرق تدريسه وأساليبه التي يستخدمها في صفوفه.

التحديات كثيرة وفرص التدريب والتأهيل قليلة لكنها في ازدياد عما مضى ربما بفضل المؤسسات والهيئات التي تساعد على الدفع بهذا المجال إلى الأمام منها مؤسسة ستارتوك ومؤسسة قطر الدولية اللتان تقدمان الدعم المادي لعقد الدورات التأهيلية للأساتذة ولمن يرغب في الالتحاق بهذا المضمار. ولعل اسهامات مؤسسة قطر الدولية لا تتوقف عند الدعم المادي لعقد الدورات التأهيلية وورش العمل فحسب بل أيضا هناك مساهمات أخرى تقدمها منها على سبيل المثال منح كاملة لمن يرغب من التلاميذ الأمريكيين أن يدرس في بعض البرامج الصيفية منها برنامج كونكورديا بولاية منيسوتا كذلك تمنح مؤسسة قطر منحة كاملة للأساتذة الذين يرغبون في الحصول على ماجستير يساعد على رفع كفاءة المدرس في مجال تدريس اللغة العربية. هذه السبل لتطوير تعليم اللغة العربية في أمريكا بدأت بالفعل تؤتي ثمارها والإقبال على مثل هذه الدورات التدريبية يتزايد بسبب النجاحات التي حققتها وعادت بالنفع على الملتحقين بها.

المبحث الثالث: تطوير برامج اللغة العربية

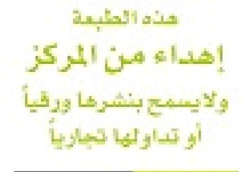
ا- برنامج الفلاجشب للغة العربية Arabic Flagship Program

يأتي إنشاء هذا البرنامج وفقا للبند السادس من قانون التعليم للدفاع القومي لعام ١٩٥٨ والذي يوفر التمويل الفيدرالي للجامعات الأمريكية بهدف تأسيس برامج للغات الأجنبية غير الشائعة أو كما يطلق عليها اللغات الحرجة ومنها اللغة العربية. ومن أهم هذه البرامج: البرنامج الرائد فلاجشب وهو برنامج تنافسي ولا يوجد إلا في ست جامعات فقط حسب الموقع الرسمي للمجالس الأمريكية[١] وهي كالتالي: جامعة ميرلاند - جامعة ولاية ميشيجان - جامعة تكساس - جامعة ميشيجان - جامعة أوكلاهوما - جامعة أريزونا.

الهدف الرئيسي من هذا البرنامج المكثف هو رفع كفاءة الطالب في المهارات اللغوية الأربع وفقا لمعايير المركز الأمريكي لتدريس اللغات الاجنبية حتى المستوى المتقدم كي يتم تأهيله لقضاء عام كامل في بلد عربي يدرس فيه الطالب بهدف الوصول إلى المستوى المتميز في اللغة.

ولبرنامج الفلاجشب بناية خاصة بكلية الآداب جامعة الاسكندرية بمركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين يدرس فيها الطلاب الذين يقضون عامًا كاملًا بالخارج إلا أنّ البرنامج تم نقله مؤقتا إلى المغرب الشقيق حتى استقرار الأمور في مصر وعودة الأمن والأمان في البلاد بعد حالة من عدم الاستقرار شهدتها البلاد قرابة ثلاث سنوات منذ ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١.

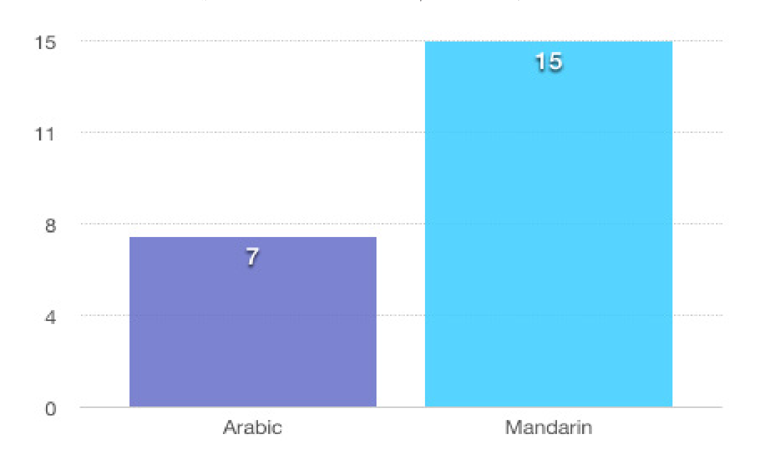
(1) American Councils for International Education www.americancouncils.org



٢ – برنامج استضافة الأساتذة العرب

Teachers of Critical Languages Program

كذلك تقوم الحكومة من خلال ما يسمى بالمجالس الأمريكية باستضافة عدد من الأساتذة العرب المتخصصين في اللغة الإنكليزية لمدة سنة دراسية كاملة يقومون خلالها بتدريس اللغة العربية الفصحى والثقافة العربية بشكل عام والمصرية بشكل خاص بالمدارس الحكومية الأمريكية. الهدف من هذه الاستضافة السنوية رفع مستوى تدريس اللغة العربية بالمدارس الأمريكية الحكومية على يد أساتذة عرب يتم اختيارهم بعناية ودقة. يتقدم لهذا البرنامج السنوي المئات من أساتذة المدارس المصرية ومن الجدير بالذكر أنه تم قبول سبعة أساتذة فقط هذا العام ٢٠١٤ للغة العربية من مصر وتم قبول خمسة عشر أستاذًا للغة الماندرين الصينية[١]. من ناحية أخرى، البرنامج يعطي الفرصة لهؤلاء الأساتذة بأن يكتسبوا خبرات ويتعرفوا على أساليب التدريس الحديثة وعلى الثقافة الأمريكية والمجتمع الأمريكي وليحسنوا لغتهم الإنكليزية أيضا من خلال انغماسهم لمدة عام في المجتمع الأمريكي.



(١) هذه البيانات تم الحصول عليها خلال مقابلة شخصية مع الأستاذة صابرين كامل وهي إحدى الأستاذات المشاركات في البرنامج لعام ٢٠١٤ وهي مصرية الجنسية.

٣ – البرامج الانغماسية Immersion Programs

ليس كل طالب دارس للغة أجنبية قادرا على السفر إلى الخارج لتعزيز دراسته لتلك اللغة. فهناك من لا يستطيع السفر لأسباب مادية أو أسباب عائلية أو مرضية أو أسباب أخرى لذلك جاءت فكرة إنشاء برامج تعوض الطالب عن عدم القدرة على السفر والمشاركة في مثل تلك البرامج. هذه البرامج هدفها الاساسي خلق بيئة ثقافية أصيلة مماثلة لتلك الموجودة في البلاد الناطقة باللغة التي يتم دراستها و يطلق على مثل هذه البرامج « البرامج الانغماسية». كانت بداية ظهور برامج الانغماس في كندا عام ١٩٦٥ بهدف تعليم اللغة الفرنسية لعدد من الأطفال الناطقين بالإنكليزية وجاء ذلك نتيجة اهتمام الآباء لتعليم أبنائهم لغة المجتمع الذي يعيشون فيه بمنطقة الكويبك. بعد ذلك توالت التجارب لتطبيق هذه الفكرة الناجحة. ومنها هذا النموذج للغة العربية:

نموذج قرية اللغة العربية «الواحة» بولاية منيسوتا[١] Concordia Language Villages

تم تأسيس القرية العربية عام ٢٠٠٦ وكانت القرية الرابعة عشرة في برنامج «قرى كونكورديا اللغوية» الذى تأسس عام ١٩٦١ بهدف محاكاة البيئة «الألمانية» وثقافتها من خلال مبدأ الانغماس. (Genesee، ١٩٨٥) توالت بعد ذلك اللغات في هذا البرنامج إلى أن أصبحت الحاجة ملحة لتأسيس البرنامج العربي الذى أطلق عليه «الواحة» ليتبع نفس الفلسفة الانغماسية.

التعليم في هذه المؤسسة يرتكز على مبادئ ثابتة لكل اللغات التي يتم تعلّمها. فمهمة المؤسسة هي إعداد النشء لمواطنة عالمية مسؤولة ويكون الطفل قادرًا فيها على : ١- احترام التعددية الثقافية وفهمها ٢- التواصل بثقة وحس ثقافي بأكثر من لغة ٣- التعبير عن التعاطف مع الجيران في القرية الكونية ٤-

(١) هذا البرنامج تحت رعاية كلية كونكورديا Concordia College، MN

الإجابة بشكل إبداعي ونقدى على القضايا التي تتجاوز حدود البلد ٥- تعزيز نظرة عالمية نحو السلام والعدل والقدرة على العيش للجميع.

فلسفة التعليم في قرية اللغة العربية «الواحة»

هناك أساسات تركز عليها القرية العربية (Anderson, 1994) منها استخدام اللغة بشكل مستمر - استخدام اللغة الإنكليزية بصورة محدودة - تشجيع مهارة الاستماع منذ اللحظة الأولى لوصول القروي[١] - استخدام اللغة العربية على مدار الساعة من خلال سياقات أصلية - تعليم الثقافة بشكل فعّال - التعلم يبدأ بكلمات وعبارات مفيدة مناسبة للتفاعلات اليومية - كتابة اللافتات في كل مكان في القرية باللغة العربية حتى يستشعر القروي أنه في بيئة عربية أصلية.

إنّ تعليم اللغة العربية في الواحة مبني على الانغماس وهذا يعني التركيز على النواحي الثقافية ومحاكاتها. لذلك التدريس في الواحة لا يعتمد على منهج دراسي أو كتاب متوفر بالسوق. فالمنهج الذى يُدرّس بالواحة قام أساتذة متخصصون[٢] بإعداده بشكل يتواءم مع طبيعة النهج المتبع بالقرية حيث يتم التركيز على النواحي الثقافية عند العرب من عادات وتقاليد وممارسات يوميّة وأغاني ورقص وألعاب وحكايات وقصص ورياضة وفن، مع الأخذ في الاعتبار تطبيق المعايير التي حدّدها المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الاجنبية وهذه المعايير هي التواصل والمجتمعات والثقافات والروابط والمقارنات (ACTFL,2014) وتعرف هذه المعايير بـ 5Cs[٣]. قلب هذه المعايير الخمسة هو التواصل بصوره الثلاث :التواصل

(١) يُطلق على التلميذ في قرية اللغة العربية «القروي» وعلى الصف «المغامرة».

(٢) فريق عمل تطوير المنهج بالواحة كان تحت إشراف الدكتور صلاح العياري مدير مشارك للبرامج الأكاديمية بقسم الدراسات الدولية بجامعة تكساس إي آند إم.

(٣) سوف يتم التعرض للمعايير الخمسة بشيء من التفصيل في هذا البحث في فيما بعد

التفسيري والحواري والتقديمي. يحرص الأساتذة في الواحة على تطبيق صور التواصل في جميع الأنشطة اليومية بالإضافة إلى المعايير الأخرى. يعتمد التعليم في الواحة في أنشطته اليومية على المحاكاة حيث يجد القروي نفسه في حدث ثقافي يحدث بشكل أصيل كما لو كان في موطنه الأصلي. من هذه الأنشطة الناجحة التي تتم محاكاتها العُرس العربي . على سبيل المثال: يشهد القروى العُرس ويشارك في الحفل ويرى كيفية عقد القران واحتفال الأهل والأصدقاء بالعروسين وتوزيع المشروبات والحلويات والاستماع إلى الزغاريد والمشاركة في الرقص والغناء.

لا يزال القائمون على البرنامج يطوّرون في طرق التدريس فيه ويستخدمون أحدث الأساليب والطرق والمعايير لرفع كفاءة التلاميذ الذين يلتحقون بالبرنامج كل عام وكما ذكرت آنفاً تقوم مؤسسة قطر الدولية بدعم البرنامج وتقديم المنح للطلاب الراغبين في الالتحاق بالبرنامج كما تدعم ورش عمل ودورات تدريبية من أجل إطلاع أساتذة اللغة العربية لمرحلة الروضة -١٢ على أحدث سبل تعليم اللغة العربية. وفي الماضي كانت مؤسسة ستارتوك تدعم القرية ماديًا وتوفر المنح المالية للطلاب.

٤- برنامج ستارتوك Startalk Program

من أهم البرامج التي تم إنشاؤها عام ٢٠٠٦ على يد الرئيس السابق جورج بوش هو برنامج ستارتوك الذي يهدف إلى رفع مستوى الطلاب الأمريكيين الذين يرغبون في دراسة اللغات الحرجة أو الحسّاسة. هذا المشروع تابع للمبادرة اللغوية للأمن القومي[١]. وهذه المبادرة تمولها الحكومة الأمريكية بهدف دراسة اللغات الأجنبية التي تمثل أهمية قصوى للأمن القومي الأمريكي مثل اللغة العربية والصينية والهندية والفارسية والأردية. ويدار هذا البرنامج

(1) The National Security Language Initiative

من خلال جامعة ميريلاند التي تعاقدت معها الحكومة الأمريكية لإدارة البرنامج وتوفير فرص التدريب للأساتذة على يد متخصصين أكفاء وعلى رأسهم الدكتور محمد عيسى الأستاذ بجامعة شيكاغو والدكتور محمود البطل الأستاذ بجامعة تكساس وذلك من خلال برامج صيفية لتدريب المعلمين.

٥ – تطوير البرامج الدراسية الانغماسية المكثفة بالخارج برنامج منحة اللغات الحرجة سي إل إس Critical Language Scholarship Program

من سبل تطوير تعليم اللغة العربية بالولايات المتحدة تطوير جميع برامجها سواء كان بالداخل أم بالخارج. أشهر هذه البرامج برنامج سي إل إس CLS الذي تدعمه الحكومة الأمريكية منذ سنوات عديدة بهدف رفع مستوى الطلاب الأمريكيين الذين يدرسون اللغة العربية بالفعل في الولايات المتحدة ويريدون رفع مستواهم اللغوي والمعرفي في فترة شهرين بما يعادل عام دراسي كامل على المستوى الجامعي لطلاب البكالوريوس والماجستير والدكتوراه.

يتم ارسال الطلاب إلى الأردن والمغرب وعمان وفي الماضي كان يتم إرسالهم أيضا إلى مصر وتونس .يقوم متخصصون من الولايات المتحدة بالسفر إلى تلك البلاد العربية وإعطاء ورش عمل مكثفة للأساتذة الذين يعملون في هذا البرنامج بهدف إطلاعهم على طرق التدريس الحديثة المتبعة في أمريكا وتشجيعهم على استخدامها وتطبيقها وكذلك إبلاغهم بالرؤية الخاصة بالبرنامج والطموحات والنتائج المرجوة المتوقعة على نهاية الأسابيع الثمانية المخصصة للبرنامج.

بالرغم من أنّ الهدف الأساسي لهذا البحث إلقاء الضوء على سبل تطوير تعليم اللغة العربية في أمريكا فمن الإنصاف ذكر مساعي الحكومة من أجل

تطوير تعليم هذه اللغة من خلال جميع أنواع البرامج التي تدعمها ماديًا سواء كان بالداخل أم بالخارج.

المبحث الرابع: تطوير أساليب التدريس ومداخله

استخدام التكنولوجيا الحديثة والتقنيات المتبعة في تعليم اللغة العربية

لاشك أنّ استخدام التقنيات الحديثة من العوامل المساعدة على الحصول على نتائج متميزة وسريعة في تعليم اللغة العربية .والتقييمات التكوينية أو البنائية التي تعتمد على متابعة تطور الاكتساب لدى المتعلم أثبتت هذه النظرية. فكل الطرق تؤدي إلى روما لكنّ الأهم هو أن نسلك أقصر الطرق التي تؤدي إليها. التقنيات المستخدمة في صفوف اللغة العربية عديدة أخص بالذكر منها ما يلي:

في مجال اللغة العربية لغير الناطقين بها اهتمت جامعة بركلي بولاية كاليفورنيا بتطوير برنامج هدفه تحسين وتطوير الشكل التفسيري للتواصل من خلال تعلم اللغة والثقافة عن طريق الأفلام. والبرنامج تم تمويله من الحكومة الأمريكية واسم البرنامج (فيديو كليب) Blcvideoclips. هناك العديد من الجامعات التي تقوم باستخدام هذا البرنامج حاليا وأخص بالذكر الجامعة التي أدرّس فيها جامعة أريزونا بولاية أريزونا بقسم دراسات الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ومازال البرنامج في طور التحديث والتطوير حيث هناك فريق عمل من الأساتذة الذين يقومون بإضافة المزيد من الافلام العربية المتنوعة من المحيط إلى الخليج. فكرة البرنامج ترتكز على البحث في مكتبة كبيرة من الأفلام العربية عن أي موضوع أو ظاهرة ثقافية فإذا قام المتعلم بالبحث عن الأعياد مثلا يكتب كلمة «عيد» فيجد كل المشاهد المتعلقة بالأعياد من أفلام عربية متنوعة مصحوبة بترجمة إنكليزية. الهدف من البرنامج هو توفير مواد

أصلية للمتعلم وربط اللغة بسياقات ثقافية غير مصطنعة تساعد على فهم أعمق للغة والثقافة بشكل متوازي يصحبه عنصر المتعة والتشويق.

من التقنيات المستخدمة أيضا مؤخرا بهدف تطوير تعليم اللغة العربية برنامج (آي فوكاب) Eyevocab الذى ترتكز فكرته على ربط الكلمة بصورة غير تقليدية ذات علاقة بالكلمة ولغرابة الصورة لا ينسى المتعلم الكلمة. هذا البرنامج قام بابتكاره فريق عمل من الأساتذة أيضا من جامعة بركلي منهم الأستاذة سونيا سحيري المدير الحالي لبرنامج اللغة العربية بجامعة أريزونا.

أخيرًا من التقنيات المستخدمة لتعليم اللغة العربية للطلاب الامريكيين «العربية بلا حدود» Arabic Without Walls. الفكرة قائمة على تطوير مواد ثقافية ولغوية للطلاب الذين يدرسون كتاب «الكتاب في تعلم العربية» للدكتورة كرستن بروستاد وآخرين. هناك تدريبات للمهارات اللغوية المختلفة ويحصل الطالب على تقييم فورى لأدائه ويستطيع التعرف على الأخطاء والتصحيحات.

المداخل: تطوير مداخل التدريس

شهدت السنوات الأخيرة أساليب جديدة لتعليم اللغات الأجنبية فلم يعد الاستاذ هو مركز العملية التعليمية كما كان في الماضي بل أصبح الطالب هو مركز العملية التعليمية ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد والمتابعة والتقييم ولم يعد الأستاذ المصدر الوحيد للمعلومات كما كان في الماضي في ظل ثورة المعلومات التي نعيشها في القرن الواحد والعشرين.

في ظل ثورة المعلومات هذه ما زال هناك من يظنون أنّ اللغة العربية نظرا لميزاتها الخاصة التي تختلف عن اللغات الأخرى ليس من السهل تعليمها لغير الناطقين بها [(١)] إلا أنى أختلف مع هذا الرأي فاللغة العربية لغة منطق تعتمد

(١) من أصحاب هذا الرأي الدكتور غسان لي تشوان رئيس قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة جين جي الوطنية – تايوان

على الجذر والوزن وبنية الكلمة الأمر الذي يثرى المخزون اللغوي عند المتعلم من خلال تخمين معانى مفردات جديدة لكنها من نفس الجذر لكلمة يعرفها الطالب.

واللغة العربية المحلية (اللهجة) هي الشغل الشاغل الآن لدى كثير من الجامعات الأمريكية حيث أصبح التركيز في العملية التعليمية للغة العربية على الطرق التواصلية في سياقات ثقافية أصيلة.

من الجدير بالذكر أنّ هذا الاسلوب في تعليم العربية لم يلق استحسانا في بادئ الأمر من كبار الأساتذة الذى تربوا على الطرق التقليدية لدرجة أنّ بعضهم كان ينظر إلى تدريس اللهجة على أنّه إثم يُقترف وجريمة تُرتكب في حق اللغة العربية الفصحى ويجب التخلص منه. لكنّ الأمر الآن اختلف وبات مفروغًا من قضية تدريس العامية بجانب الفصحى. من أكثر الجامعات التي تطبق هذا الأسلوب الجديد في التعليم هي جامعات برنامج الفلاجشب حيث تأتى القدرة على التواصل باللغة العربية في المقام الأول والهدف الأساسي الذى يسعى الأساتذة إلى تحقيقه مع طلابهم.

دمج الثقافة في صف اللغة العربية

هناك من ينظر الآن إلى الثقافة على أنّها المهارة الخامسة لأي لغة بعد القراءة والكتابة والاستماع والكلام وبالتالي يجب دمجها في جميع صفوف اللغة. فالتعليم الناجح للغة لا يمكن أن يكون بمنأى عن المهارة الخامسة لها. فأستاذ اللغة العربية عندما يعلم الطلاب اللغة يعلمهم ثقافته ويضع في اعتباره أنه يعلمهم اللغة على أنها الثقافة . فاللغة والثقافة لا ينفصلان وهي المفتاح الذى يفتح للطلاب باب الوصول إلى الكفاءة المطلوبة في اللغة العربية. ومن الجدير بالذكر أنّ هناك الآن دعاوى لوضع الثقافة كمعيار من معايير تقييم

أداء الطالب في امتحان الكفاءة الشفوية التابع للمجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية إلا أنّ هذا الأمر لم يحسم بعد.

إنّ ثقافتنا هي هويتنا وإذا أردنا أن نطوّر من طرائق تعليم اللغة العربية فعلينا تطوير طرائق تدريس ثقافتنا وهذا الأمر ليس بمستحيل. فالثقافة لا تورث بل تُعلم. فهي ليست جينات وراثية لكنها لا غنى عنها إن أردنا أن نعيش في مجتمع ما. تأتي الثقافة كمعيار من معايير المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية وهذا المعيار له ثلاثة محاور يجب مراعاتها دائما عند تدريس الثقافة وهى: المفاهيم والممارسات والمنتجات. فعندما نعلم طلابنا الأمريكيين مفهوم عقد القران عند المسلمين نعلمهم أيضا أنّ الاحتفال بالعرس هو الممارسة وأنّ خاتم الخطوبة هو المُنتَج. سيتم التعرض لمفهوم الثقافات بتفصيل أكثر لاحقا.

المبحث الخامس: تطوير البحث العلمي

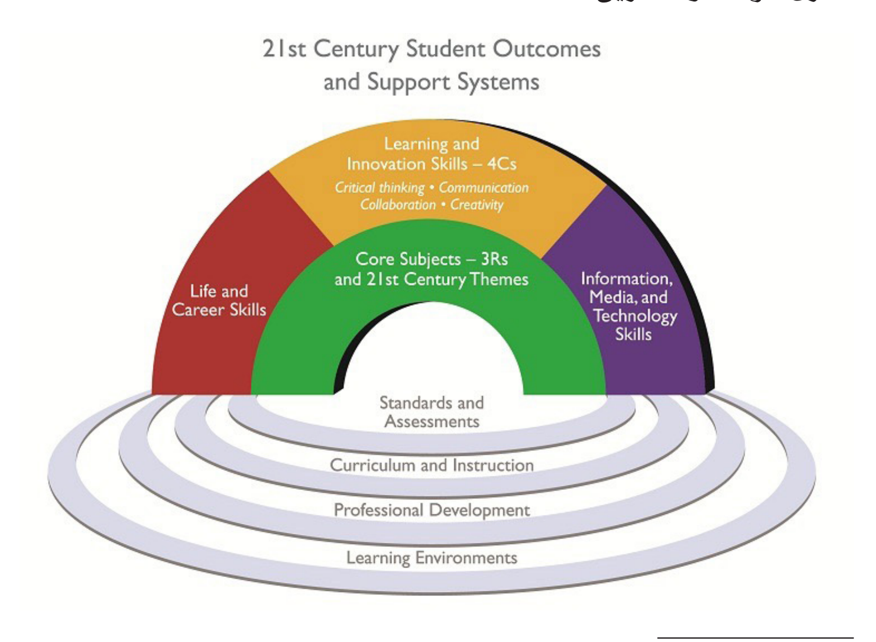
مهارات القرن الحادي والعشرين

إنّ من سبل تطوير التعلم بشكل عام بالولايات المتحدة الاهتمام بالبحث العلمي وتطبيقاته وقد لوحظ في العقد الأخير مدى الاهتمام بما يسمى مهارات القرن الحادي والعشرين والتي من اللازم لأي معلم أن يتبعها في صفوفه وتكون جزءا من فلسفته التعليمية حتى تكون المحصلة النهائية «مواطنا عالميا» مؤهلا لسوق العمل في الداخل والخارج ومنفتحا على الثقافات الأخرى. الهيئة التي أسّستها وزارة التعليم الأمريكية من أجل النهوض بمستوى الطالب الأمريكي في شتّى مراحل التعليم هي (بارتنرشب للقرن الحادي والعشرين) [1]والتي تضم تحت مظلتها عددا من المنظمات منها شركة أبل وسيسكو وهيئة التعليم القومي ومؤسسة تايم ورنر وشركة دل

(1) Partnership for 21st Century Skills

وغيرها. لذلك تعتبر هذه الشراكة تعاون مشترك بين قادة التعليم والحكومة والمجتمع والتجارة. الهدف الأساسي من خلق هذه الشراكة تضييق الهوة بين ما يتعلمه الطالب الأمريكي في المدارس من مهارات ومعرفة وبين ما يحتاجه بالفعل في مجتمعات القرن الحادي والعشرين وسوق العمل بشكل عملي يؤهله لحياة ناجحة. بدأ مؤخرا المتخصّصون في مجال اللغة العربية عقد دورات تدريبية وورش عمل والاهتمام بتدريب مدرسي مرحلة الروضة -١٢ على تطبيق هذه المهارات في صفوف اللغة العربية وخاصة المهارات الأربع التي يطلق عليها 4Cs(١).

الشكل التالي يوضح كيفية تقسيم هذه المهارات إلى مجموعات ثلاث. كل مجموعة تندرج تحت مسمّى معين. كما يوضح المعايير والتقييمات لمهارات القرن الواحد والعشرين.



(١) هناك أربع مهارات يطلق عليها 4Cs لأنها تبدأ بحرف C وهي Creativity، Communication, Collaboration and Critical Thinking

الهدف الرئيسي من هذا العمل هو تنشئة الطفل منذ الصغر على اكتساب المهارات التالية: ١- التعاون المشترك ٢- التواصل ٣- التفكير النقدي وحل المشكلات ٤- الإبداع والابتكار

هذه المهارات يطلق عليها مهارات التعليم والابتكار . ويلاحظ التركيز على الابتكار والإبداع وليس الحفظ والتلقين. كذلك ثمة مهارات أخرى تُسمى مهارات المعلومات والتكنولوجيا والإعلام وهي كالتالي: ١- محو أمية التكنولوجيا ٢- محو أمية المعلومات

النوع الثالث من المهارات هو: مهارات الحياة والعمل وهذه المهارات هي: ١- المرونة والتكيف ٢- المبادرة والتوجيه الذاتي ٣- المهارات الاجتماعية وفهم الثقافات الأخرى ٤- القيادة والمسؤولية ٥- الإنتاجية والمسؤولية.

وفي النهاية هناك موضوعات أساسية تسمى بموضوعات الارتكاز التي لا غنى عنها في للقرن ٢١ وهي كالتالي: ١- محو أمية التجارة وتنظيم المشاريع والاقتصاد والمال ٢- محو الأمية المدنية ٣- محو الأميّة الصحيّة ٤- محو الأميّة البيئيّة.

أمّا ما يتم التركيز عليه دائما في ورش العمل لأساتذة اللغة العربية بشكل خاص وأساتذة اللغات الأجنبية بشكل عام هو ما يسمى مهارات التعليم والابتكار وتسمى باللغة الانكليزية (4Cs) وهي كما ذُكر آنفا: ١- التعاون المشترك ٢- التواصل ٣- التفكير النقدي وحل المشكلات ٤- الإبداع والابتكار

من هذه المهارات الأربع أخص بالتحليل في هذا البحث التفكير النقدي وحل المشكلات وكيفية تطوير تعليم اللغة العربية من خلال تنمية قدرات الطلاب على التفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات.

المقصود بالتحليل النقدي هو قدرة الطالب على التقييم والتفسير واتخاذ القرارات وحل المشكلات. من المعروف أن الطالب إذا أشركته تعلّم كما يقول

بنجامين فرانكلين. والطلاب يستخدمون أسلوب التفكير النقدي إن أشركهم المعلّم فيما يجب أن يتعلموه بدلا من التلقين الذي أثبت عدم جدواه على الإطلاق على مر العصور.

من الطرق التي يستخدمها أساتذة اللغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى في الولايات المتحدة لتطوير التفكير النقدي لدى الطلاب في الصف طريقة تصنيف بلوم Bloom's Taxonomy التي ابتكرها عالم النفس الدكتور بنجامين بلوم عام ١٩٥٦ بهدف تنمية مراحل الفكر عند التعلّم. والتي تعمل على تطوير طريقة تفكير الطالب وتنمية قدراته على التحليل والتقييم بالتدرّج من المراحل الأولى لمهارات التفكير النقدي وهي التذكّر والفهم والتطبيق إلى المراحل العليا لمهارات التفكير النقدي وهي التحليل والتقييم والخلق.

من المفارقات أنّ عبد الله ابن المبارك (١١٨ - ١٨١ هجرية) العالم المجتهد في شتى العلوم الدينية والدنيوية جاء بنفس ترتيب بعض ما قاله بنجامين بلوم منذ مئات السنين حيث قال إنّ أول العلم الصمت والثاني الاستماع والثالث الحفظ والرابع العمل به والخامس نشره. فجاء بالحفظ (التذكّر) قبل العمل به (التطبيق). الشكل التالي من إعداد وتنقيح لورين أنديرسون[١] وهي ممن تتلمذوا على يد العالم بنجامين بلوم[٢]:

(1) Lauren Anderson .

(2) Benjamin Bloom

تصنيف بلوم

الخلق
التقييم
التحليل
التطبيق
الفهم
التذكر

أما الطريقة الثانية التي تُستخدم لتطوير التفكير النقدي لدى الطلاب هي ما يُسمّى لنجوا فوليو Lingua Folio الذي قام أعضاء المجلس القومي للمشرفين على اللغات بالدولة[1] (NCSSFL) بتطويره. هذه الوسيلة تساعد الطالب على تحديد أهدافه وكيفية تطوير مستوى الكفاءة اللغوية لديه من خلال تقييم مرحلي بنائي داخل الصف وخارجه.

كيفية تطبيق مدخل لنجوا فوليو Lingua Folio :

١- السيرة «اللغوية» للطالب: وهي سجل لتاريخ الطالب فيما يتعلق باللغة العربية ومراحل تعلّمه لها. وهذه الطريقة تساعد الطالب على معرفة مستواه ووضع هدف نصب عينيه لما يريده في المرحلة القادمة. ويستطيع الطالب خلال هذه الطريقة تحديد مستواه من خلال جدول قام المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية بابتكاره من أجل تحديد مستوى المتعلم عن طريق جمل تشرح ما يستطيع كل متعلم أن يفعله في كل مرحلة من مراحل الكفاءة اللغوية (مبتدئ - متوسط - متقدم - متميز).

(1) National Council of State Supervisors for Languages: www.ncssfl.org

٢- الدوسيه «اللغوي» للطالب: وهو بمثابة مجموعة من عينات ونماذج لتوثيق ما يقوم الطالب بإنجازه على مدار مراحله التعليمية للغة العربية ولمعرفة التقدم الذي يحرزه فيما يتعلق بطرق التواصل الثلاث التي تم ذكرها آنفا.

٣- جواز السفر «اللغوي» للطالب: حيث تُسجل المؤهلات الرسمية والشهادات والدبلومات والإنجازات التي يحققها الطالب خلال تعلمه للغة العربية بالإضافة إلى ملخّص للتقييم الذاتي الذي يصف الكفاءة في اللغات الأخرى وليس اللغة العربية فقط.

هذا المدخل بعناصره الثلاثة المرتكزة على الإطار اللغوي الأوروبي[١] يمكّن المتعلمين بمختلف أعمارهم ومستوياتهم اللغوية من توثيق تعلمهم للغة العربية ولأي لغة أجنبية أخرى خلال مشوار تعلمهم.

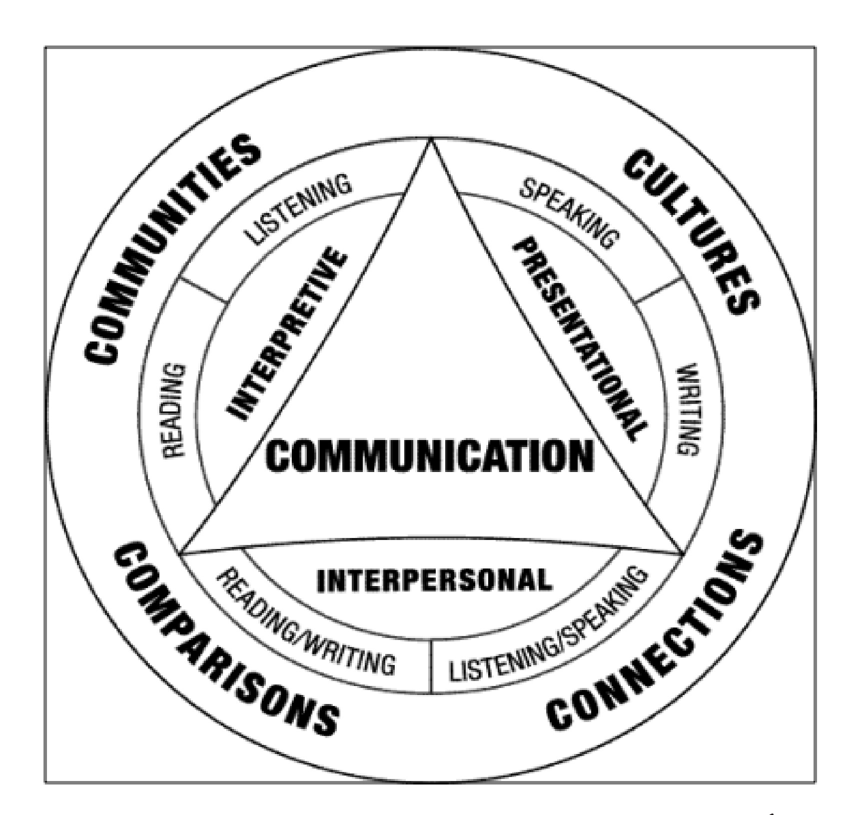
معايير المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الاجنبية

The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)

من سبل تطوير تعليم اللغة العربية بالولايات المتحدة تطبيق معايير تعليم اللغات الأجنبية التي حددها المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية (أكتفل). تم نشر وثيقة المعايير هذه لأول مرة عام ١٩٩٦ وجاء فيها بإجماع غير مسبوق ما بين التربويين والحكومة والمجتمع الأمريكي التعريف والدور الذي يجب أن يكون عليه تعليم اللغات الأجنبية في منظومة التعليم الأمريكي. تم مؤخرا نشر الطبعة الثالثة من هذه الوثيقة متضمنةً المعايير باللغة العربية لأول مرة.

(1) European Language Portfolio

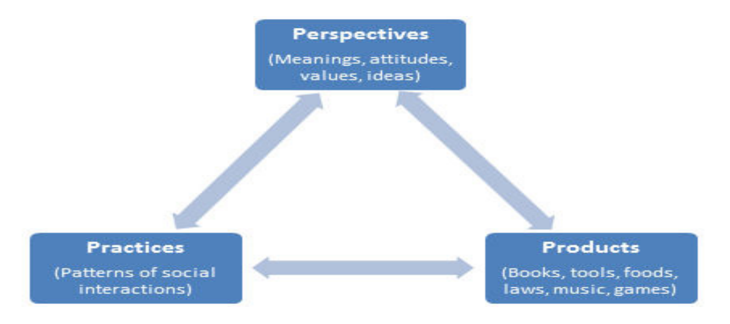
الشكل التالي يوضح هذه المعايير ويأتي في مركز الصورة أهم هذه المعايير وصوره التي تدور في فلك المهارات اللغوية الأربع، وفيما يلي شرح مفصل لهذه المعايير.



كما ذُكر آنفًا هناك خمسة معايير وضعها المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية وهي التواصل Communication والثقافات Cultures والروابط Connections والمقارنات Comparisons والمجتمعات Communities. يذكر المجلس الأمريكي أنّ التواصل هو قلب دراسة اللغة الأجنبية. وللتواصل ثلاثة صور هي كالتالي: التواصل الحواري والتواصل التفسيري والتواصل التقديمي.

- التواصل الحواري Interpersonal : يشترك التلاميذ في محادثات ويتراسلون باللغة العربية لتقديم معلومات وللحصول عليها وللتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم ولتبادل الآراء.[١]
- التواصل التفسيري Interpretive : يفهم التلاميذ ويفسرون مواضيع متنوعة سواء باللغة المحكيّة أو المكتوبة.
- التواصل التقديمي Presentational : يعرض التلاميذ معلومات ومفاهيم وأفكار حول مواضيع متنوعة باللغة العربية لجمهور من المستمعين والقراء.
- الثقافات:
- يبدي التلاميذ فهما للعلاقة بين ممارسات ووجهات نظر لثقافات متنوعة من العالم العربي.
- يبدي التلاميذ فهما للعلاقة بين نتاج ووجهات نظر لثقافات متنوعة من العالم العربي.

الشكل التالي يوضح العلاقة بين المحاور الأساسية للثقافات مع إعطاء أمثلة لكل محور[٢]



(١) قامت بترجمة معايير المجلس الأمريكي من الإنكليزية إلى العربية كل من الأستاذة إلهام زيات والأستاذة ثريا بغدادي والسيدة أمل الحسيني بالاتفاق مع المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية

(٢) الشكل الموضح أعلاه تم نشره على موقع المركز القومي للمصادر اللغوية الأساسية National Capital Language Resource Center.

ووفقًا لهذا الشكل فالمعاني والمواقف والقيم والأفكار أمثلة على وجهات النظر Perspectives بينما الكتب والأطعمة والقوانين والموسيقى والألعاب والأدوات أمثلة على المنتجات Products أما أنماط التفاعلات الاجتماعية دليل على الممارسات Practices التي يقوم بها الناس.

يضع مطوّرو مناهج اللغة العربية في الاعتبار البُعد الثقافي في المنهج الدراسي. ومن الجدير بالذكر أنّ هناك جامعات أخذت تقرر على الطلاب مشاهدة فيلم عربي واحد على الأقل كل شهر وتتم مناقشته والتعليق على النواحي الثقافية التي فهمها الطلاب. كذلك يُوصى باختيار موضوعات تحتوي على نقاش ثقافي في الصفوف مثل العادات والتقاليد والأعياد والاحتفالات والأعراس والأسواق والسلوكيات اليومية والطعام والشراب والترابط الأسري إلى آخره. كما ينبغي على المعلم أن يعكس بشكل غير مباشر ممارسات ثقافية لطلابه تعكس الثقافة العربية وأصالتها مثل إلقاء التحية عند دخول الصف والاستئذان عند الخروج وعدم الجلوس أمام المدرس بطريقة غير لائقة وعدم مخاطبة المدرس باسمه دون ألقاب. بهذه الطريقة يتم تطوير تدريس البُعد الثقافي بشكل متوازن ومتوازي مع تدريس اللغة بذاتها.

الروابط: يجب على المدرس استعمال اللغة العربية لربطها بفروع أخرى من الدراسة ولتحصيل المعلومات.

- يقوي التلاميذ معلوماتهم عن فروع أخرى من المعرفة أو الدراسة ويعززونها من خلال اللغة العربية.
- يحصل التلاميذ على معلومات ويتعرفون على وجهات النظر المتوفرة فقط باللغة العربية وفي ثقافتها.
- المقارنات: المقصود بالمقارنات هو تطوير رؤية تبصيرية في اللغة والثقافة.

- يبدي التلاميذ فهمًا لطبيعة اللغة من خلال إجراء مقارنات بين اللغة العربية ولغاتهم.
- يبدي التلاميذ فهمًا لمفهوم الثقافة من خلال إجراء مقارنات بين ثقافات العالم العربي وثقافاتهم.
- المجتمعات: المشاركة في مجتمعات متعددة اللغات في البيت وفي العالم.
- يستعمل التلاميذ اللغة العربية داخل المدرسة وخارجها.
- يُظهر التلاميذ دليلا على كونهم طالبي علم مدى الحياة من خلال استعمالهم اللغة العربية للمتعة الشخصية ولإغناء لغتهم.

مبادرة «المعايير الأساسية المشتركة للولايات الامريكية»[1] Common Core Standards

هذه المبادرة هي من أهم وأكبر المشاريع الحالية لتطوير التعليم بالولايات المتحدة بمراحل التعليم من الروضة حتى دخول الجامعة. هناك معايير مشتركة بين الولايات. هذه المعايير مصممة للتأكيد على أنّ الطالب عندما يتخرج في المدرسة الثانوية يكون مؤهلا ومعدًا لدخول عالم آخر يؤهله لسوق العمل فيما بعد. هناك معايير لكل مرحلة دراسية يتم تطبيقها على اللغات ومواد أخرى. عدد الولايات المشتركة في هذه المبادرة حاليا والتي تقوم بتطبيق هذه المعايير ٤٣ ولاية. بدأت المدارس التي بها برامج للغة العربية بتطبيق المعايير المشتركة حتى تلحق بركب التطوير الذى تشهده طرائق تدريس اللغات الاجنبية في الولايات المتحدة.

(1) Common Core State Standards Initiative: Preparing America's Students for College & Career www.corestandards.org

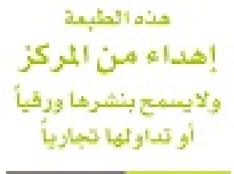
الخاتمة

تشهد الولايات المتحدة تطورا شديدا في أساليب التدريس وسبل تطوير اللغات الأجنبية بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص. فهي ليست بمنأى عن هذا الركب. لا شك أنّ دمج مهارات القرن الواحد والعشرين مع المعايير الأساسية المشتركة للولايات المتحدة مع معايير المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية بالإضافة إلى تطوير البرامج والمناهج والأبحاث ودعم الورش المتخصصة والمؤتمرات الداعمة للغة العربية حتماً يضع اللغة العربية على الطريق الصحيح ويجعلها من أهم عشر لغات يتم تعليمها في الولايات المتحدة. وأخيرا أود أن أذكر أنّ من أهم السبل التي تتبعها الحكومة الأمريكية لتطوير تعليم اللغة العربية هو استقطاب العقول والكفاءات ذات الخبرة الواسعة في هذا المجال الذي وإن كثير من يدّعون أنهم أهل له فإنه ما زال يفتقر إلى أصحاب الصنعة. إلا أنّ كلمة الحق التي عليّ أن أختم بها هذا البحث هي أنّ أساتذة اللغة العربية لا يدّخرون جهدا كي يطوّروا من أنفسهم ويتبعون كل سبيل يؤدي إلى تطوير تعليم اللغة العربية التي نفخر بأنها لغتنا. فهي لغة القرآن ولغة أهل الجنة. فنحن جن الإنس كما قال الإمام الشافعي نبصر ما لا يبصر غيرنا. فلنعمل على نشر لغتنا. وكما قال أمير المؤمنين عمر بن الخطاب « تعلّموا العربية وعلموها الناس». ولكي نعلمها الناس علينا أن نطور دائما من سبل تعليمها.

المصادر الأجنبية

- Abuhakema, Ghazi (2004). The Cultural Component of the Arabic Summer Program at Middleburg College: Fulfillment of Students' Needs and Expectations, Dissertation.

- Alosh, Mahdi, Elkhafifi, Hussein M., and Hammoud, Salah-Dine



(2006). Professional Standards for Teachers of Arabic. In Handbook for Arabic Language

- Blaz, Deborah (2002). Bringing the Standards for Foreign Language Learning to Life. Larchmont, NY: Eye on Education.

- Clementi, Donna, and Laura Terrill (2013). The Keys to Planning for Learning: Effective Curriculum, Unit, and Lesson Design. American Council on the Teaching of Foreign Languages

- Fantini, Alvino E (1997). New Ways in Teaching Culture. Alexandria, Va.: Teachers of English to Speakers of Other Languages

- Genesee, Fred (1994). Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. Santa Cruz, Calif.: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

- Hall, Joan Kelly (2002). Methods for Teaching Foreign Languages: Creating a Community of Learners in the Classroom. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

- Hamilton, Heidi Ehernberger, and Cori Crane (2005). Doing Foreign Language: Bringing Concordia Language Villages into Language Classrooms. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

- Kramsch, Claire J (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford UP.

- National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign

Languages.

- Ryding, Karin C (2013). Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language: A Guide for Teachers. Georgetown UP.

- Teaching Professionals in the 21st Century. Edited by Kassem Wahba,Zeinab A, Taha, and Liz England. Lawrence Earlbaum Associates, Publishers 206 Mahwah, New Jersey.

المصادر العربية

- أبو حاكمة، غازي. الواحة: نموذج افتراضي لدراسة العربية في الخارج. مجلة اللغة العربية لغير النطقين بها.

http://tafljournal.org/articles/al-waha-model

- أخترخاوري، نصر. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: الولايات المتحدة: نظرة عامة. مجلة اللغة العربية لغير الناطقين بها.

http://tafljournal.org/articles/teaching-arabic-in-the-united-states

- انتشار تعلم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية

http://www.al-fanarmedia.org/ar

- لي تشوان يتان، غسان. بحث في طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تجارب التعلم والتعليم.

- ماضي، محمد. تعليم اللغة العربية بين الثقافة والأمن القومي. مقالة منشورة في أخبار سويسرا.

المصادر الإلكترونية

- www.actfl.org
- www.americancouncils.org
- www.alkitaabtextbook.net
- www.arabick12.org
- www.blcvideoclips.berkeley.edu
- www.concordialanguagevillages.org
- www.coerll.utexas.edu/methods/modules/culture
- www.dliflc.edu
- www.eyevocab.com
- www.flagship.americancouncils.org
- www.iipdigital.ait.org.tw/st/arabic/texttrans/2008/10/20081021153627liameruoy0.1902429.html#axzz3Jb8pucuj
- www.mesa.arizona.edu
- www.middlebury.edu/ls/arabic
- www.nagb.org/content/nagb/assets/document/publications/frameworks
- www.nwilink.com

- www.p21.org
- www.qfi.org
- www.startalk.umd.org
- www.swissinfo.ch/ara
- www.tafljournal.org
- www.tclprogram.org

البحث السادس:

تجربة تعليم اللغة العربية في المكسيك: عرض وتقويم

د. موسى كاردونيو كارسيا

- أستاذ متفرغ في كلية العلوم السياسية والاجتماعية بجامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك UNAM.
- رئيس قسم اللغات الآسيوية في مركز اللغات الأجنبية UNAM (٢٠١٢، ٢٠١٣).
- حصل على الدكتوراه في الدراسات العربية والإسلامية المعاصرة من جامعة مدريد المستقلة.
- له بعض مقالات حول الدراسات الاجتماعية واللغوية في العالم العربي، وحالياً يعمل على كتاب بعنوان: (اللغة المتمردة في العربية الثورات).

مقدمة

كلمة «ألبور» Albur ذات الأصل العربي تعني باللغة الإسبانية المكسيكية التلاعب بالألفاظ التي لها معنيان، حيث يشترك اثنان للبرهنة على القدرة الإبداعية والبداهة التي يتمتعان بهما. ويربح في هذه اللعبة الشخص الذي يفوق زميله في ملكته بالرد وباستعمال الأبيات الشعرية والعبارات النثرية والجمل القصيرة المركزة ذات المستوى الرفيع للبرهنة على قدرته الكبيرة في مواجهة الآخر.

أعود إلى كلمة «ألبور» للبدء بهذا النص عن تجربة تعليم اللغة العربية في المكسيك؛ لأنه يتعلق بمفهوم شديد الأهمية في الإسبانية المكسيكية والذي لديه ما يقابله في العالم العربي، لأنه لا يخص السخرية والهزل والطرفة والنكتة فقط، بل أيضا يرتبط بالسياسة والاقتصاد والجنس والشرف والسلطة، وهي موضوعات مثلما يحصل في الشرق الأوسط يتم التعامل معها من قبل المجتمع

المكسيكي في مستويات لغوية وتعبيرية مختلفة، وبهذا المعنى فإن «ألبور» يرد بصفة ظاهرة ثقافية للغة، أي نوع من التحدي لتفسير شيء لأحد ما وطريقة للدفاع عن موقف ما بالكلمات وبالفطنة.

وعلى الرغم من أن الـ «ألبور» منحصر بشكل خاص في محيط مدينة المكسيك، فإنه يظهر على نطاق البلد كله بصور مختلفة في معظم الأقاليم، يكون أحيانا مرافقا للموسيقى والغناء الترفيهي كما هو الحال في ما يسمى «توباداس» الشهيرة، وغيرها مثل اللقاءات التي تجري بين منشدي الأشعار والصخابين والمرتجلين الشفويين مثلما يجري في بعض البلدان العربية الشرقية مثل فلسطين حيث يعمل الشعراوية مصحوبا برقصات الدبكة الفلسطينية بإحياء الحفلات الشعبية ويتحدون منافسيهم بأشعار الحب والفراق ويبقى الشعر سيد الموقف فيتفوق على النثر(١).

وحسبما ورد أعلاه أود أن أبين بأن تعليم أية لغة يعني أيضا تعليم ثقافة وطريقة لوصف الحياة، آخذين بنظر الاعتبار محاولة قراءة الطريقة التي عاشها المكسيك في تعامله مع العالم العربي من خلال تعليم اللغة العربية، وهو أسلوب يتجاوز مجرد تعليم القواعد والمفردات في القسم الدراسي ليبلغ عالما مليئا بالأفكار المسبقة والصور النمطية التي لا بد من تفكيكها(٢).

---

(١) سوليه، زاباتيرو فرانسيسكو.- "El albur: del simple retruécano a una visión utópico carnavalesca del mundo", في Contribuciones desde Coatepec، عدد ٢٣، يوليو إلى ديسمبر عام ٢٠١٢، ص. ٥١.

(٢) لا يوجد هناك تعريف دقيق ومحدد لمصطلح الثقافة، هناك من يقصر مفهومها على «العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها» فيترك جانبا كل ما له صلة بالجانب الاجتماعي من ممارسات وسبل للتعبير والتواصل والتي تنتقل عن طريق التعلم من جيل إلى جيل. ونحن نعتقد بأن الثقافة هي مجموع المعارف والقيم والمعتقدات المشتركة لمجموعة محددة من الناس والتي تحدد سلوكهم وتميزهم عن غيرهم. ويشكل هذا بلا شك الجانب الفكري والروحي لدى الفرد وكذا الجانب المادي الذي يشكل جزءا من تراث المجتمع الذي يتحدث تلك اللغة. وعليه فإن الثقافة العربية تشمل كل ما أنتجه العقل العربي الاسلامي من علوم ومعارف وفنون، بالإضافة إلى المعتقدات وقواعد السلوك الاجتماعي. والكفاية أو الكفاءة الثقافية المطلوبة التي يجب تزويد طالب العربية بها هي تلك الثقافة

ومع ذلك فإننا نرى من الضروري التنبيه على التأثير الواسع والبديهي للغة العربية في المكسيك على الرغم من ندرة التعرض لذلك في ذلك المجتمع. والدليل على ذلك هو أننا لم نبدأ إلا حديثا في انشاء مراكز متخصصة في هذه الأنشطة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، فإن لدينا حاجة كبيرة لفتح مدارس تتعرض للفكر بشأن مختلف البلدان والثقافات المنتمية إلى ما يسمى بالشرق الأوسط، وذلك من أجل تجاوز المصالح الاقتصادية التي تمثلها بالنسبة لبعض المسؤولين المكسيكيين منطقة الخليج العربي، تلك المصالح التي قربت بين بلدنا وبين الإقليم المذكور.

وبهدف التعرض لتفاصيل أخرى خاصة بتجربة تعليم اللغة العربية في المكسيك، فإننا سندرس في هذا النص بعض المؤسسات والأساتذة الذين ساهموا في هذا المشروع، حيث تتواجد الغالبية الكبرى منهم في مدينة المكسيك مع شيء من التأثير في مدن أخرى خارج العاصمة، ومن خلال هذا العمل أود البرهنة على الاهتمام الذي تلقاه اللغة العربية وثقافتها بشكل عام على الرغم من قلة المؤسسات المتخصصة في تعليمهما، ذلك الاهتمام الذي يتزايد بمرور

العربية الاسلامية بما فيها من قيم اجتماعية وتطبيقية. ولما كان الإسلام يعتنقه الأكثرية الغالبة من الأمة العربية فإن القيم السائدة على ثقافة الأمة العربية هي القيم الإسلامية، أو بعبارة أخرى إن الثقافة العربية هي الثقافة التي تغلب عليها القيم الإسلامية. واللغة العربية جزء حيوي من هذه الثقافة، وهي وسيلة للتعبير عنها حيث دونت وتدون بها العلوم والمعارف والفنون. ولكونها لغة سامية فإنها تشارك زميلاتها الكثير من الصيغ والاشتقاقات والمفردات وخاصة من اللغات القديمة التي خلفت تراثا كبيرا للإنسانية مثل الآشورية والبابلية والكلدانية. غير أن من الخطأ التفكير بأن العربية بقيت على حالها جامدة دون تطور منذ العصور الأولى لظهور الاسلام حتى يومنا هذا، وهذا التطور لم يمس اللغة العربية فحسب بل شمل الإنسان العربي بكل ما يحمله من قيم ومفاهيم حياتية. وفي هذا الباب تقول إحدى الباحثات إن «من قصور الإدراك أن نتصور أن الشخصية الجديدة للأمة الإسلامية العربية هي نفس الشخصية العربية التي خرجت من الجزيرة العربية مع كتائب الفتح، بكل ملامحها وسماتها وألوانها وظلالها وميراثها. فليس من طبيعة الأشياء أن تتعرض شخصية العربي لكل تلك التيارات الجديدة الطارئة دون أن تنفعل بها». انظر صالح، وليد. «العناصر الاجتماعية والثقافية في تعليم العربية»، جامعة أوتونوما بمدريد، مدريد، عام ٢٠١٢، ص ١٢.

الوقت بسبب صلابة الأرضية للدراسات والبحوث عن الموضوعات التي تتناول الثقافة إلى جانب الدراسات اللغوية والسياسية والجغرافية السياسية.

ولهذا الغرض سأقسم هذا البحث إلى ثلاثة أقسام، يعالج الأول منها التأمل في التأثير الذي تلعبه الولايات المتحدة على تعليم اللغة العربية في المكسيك، وهي نظرة لديها صدى مباشر في مفهوم ما هو عربي في الرأي العام وكذا على المستوى الأكاديمي بسبب الحضور الواضح لوسائل الاعلام الأمريكية في بلدنا. سيتناول الجزء الثاني المؤسسات التي حاولت أن تتعرض للصور النمطية للمفهوم الأمريكي فيما يخص العنصر العربي في المكسيك، وذلك بذكر أهم الباحثين وأعمالهم التاريخية والأكاديمية. ويرمي الجزء الثالث إلى التعرض للوضع الحالي مع إعطاء صورة مقربة عن التوجهات التي يمكن أن تنطلق فيها دراسة اللغة العربية في بلدنا مع بيان التحديات التي تعترض طريقها، وفي نهاية البحث سنورد بعض الاستنتاجات وقائمة المراجع.

المبحث الأول: التفكير بتعليم وتعلم اللغة العربية في المكسيك

التفكير بتعليم اللغة العربية في المكسيك يعني التفكير من ناحية بالعلاقة الحميمة التي لهذه اللغة مع اللغة الإسبانية (لوجود بعض العناصر المشتركة مثل استعمال أكثر من مستوى لغوي والخطورة التي تتعرضان لها بسبب الصناعة الثقافية الأمريكية). ومن ناحية ثانية، التفكير بالشروط التي تلف عملية تعليم اللغة العربية في بلد مثل المكسيك يعاني من تأثير بالغ من الولايات المتحدة الأمريكية.

أولا: تواجه اللغة العربية واللغة الإسبانية المكسيكية من حيرة المستويات اللغوية، وهو يشكل عنصرا يمكن تقسيمه على الأقل إلى لغة الشوارع الشعبية والأحياء والأسواق واللغة الأكاديمية الخاصة والملتزمة بالقواعد والمستعملة من قبل وسائل الإعلام والكتب والصحافة المكتوبة. ومع أن مستوى العربية الفصحى الحديثة هو أساس تعليم هذه اللغة كلغة أجنبية في كل العالم، فإن هناك كلمات من الدارجات أو العاميات العربية تستعمل باستمرار في وسائل الاعلام وتصبح كذلك من الأهمية بمكان في قاعة الدرس. وفي الإسبانية المكسيكية يجري شيء مشابه لذلك عند تعليمها كلغة أجنبية لغير الناطقين بها حسب تعليمات وشروط أكاديمية اللغة الإسبانية والأكاديمية المكسيكية للغة، لكنها تتغذى باستمرار من الاستخدام الشعبي للغة، والذي يرفدها بالكثير من العبارات التي تنبع من الاستخدام اليومي فتصبح مقبولة بعد مدة من الزمن من طرف الأكاديميات وكذا من قبل المثقفين المحافظين.

ومن ناحية ثانية، فإن هناك صفة أخرى مشتركة بين الإسبانية المكسيكية واللغة العربية الفصحى، وهي ضعفهما الدائم أمام دخول كلمات من أصل إنكليزي وذلك بتأثير الصناعة الثقافية الرأسمالية والمتحررة بسبب العولمة،

وهو ما يؤدي إلى خلط الكثير من المفردات في المجتمع وترمي إلى إفضاء الطابع التجاري على حاضرنا. فمن كلمة «باركنغ» مثلا تم اشتقاق فعل «باركيار» أي صف السيارة أو ايقافها في المرآب، وهو أمر يتكرر لدى الشباب العربي الذي يتبنى كلمات من اللغة الانجليزية مثل «تلفون» وغيرها والتي تستعمل بكثرة على الرغم من وجود البديل العربي[١].

وسواء تعلق الأمر بميزة داخلية (وجود مستوى لغوي أو أكثر) أو خارجية (التعرض للتأثير اللغوي الانجليزي)، فإنه يمكن لنا أن نعتبرها لا تثير القلق إذا تصورنا بأن تأثير بعض اللغات على غيرها أمر طبيعي في المجتمعات، أي أن اللغات لا تسير في طريق منفرد، بل هي تعددية واستقطابية، ومع ذلك فإن الذي يثير قلقي إنما هو أن نهمل فكرة هيمنة اللغة الانجليزية وأن ننسى بأن هناك فئات في حكومة الولايات المتحدة تستخدمها كأداة للسلطة لتهميش اللغات الأخرى من أجل إيجاد نوع من التوكل والاعتماد في الميدان التكنلوجي وفهم الحياة والإنتاج العلمي والمعرفي[٢].

(١) في عام ٢٠٠٩، طالبت شخصيات إعلامية أردنية الجهات المعنية اصدار تشريعات ومتابعة تنفيذها للمحافظة على اللغة العربية التي تعد من أهم مكونات هوية الأمة العربية وحاملة لثقافتها. واجمعوا خلال ندوة نظمتها لجنة تعريب العلوم النقابية مساء أمس الأول على أهمية دور وسائل الإعلام في المحافظة على اللغة العربية التي باتت مهددة بالاندثار لكثرة الأعداء والمتربصين بها داخليا وخارجيا باعتبارها من المكونات الأساسية للوحدة ، مشيرين إلى حفظ القران الكريم للغة العربية وقد شارك في الندوة كل من مدير وكالة الأنباء الأردنية رمضان الرواشدة ورئيس تحرير الزميلة الغد موسى برهومة ومدير مكتب الجزيرة في عمان ياسر أبو هلالة. واكد مدير عام وكالة الأنباء الأردنية (بترا) الزميل رمضان الرواشدة أهمية تعزيز الاستخدام الصحيح للغة العربية في وسائل الاعلام المختلفة وتجنب الوقوع في الأخطاء الإملائية والنحوية التي تضعف قوة اللغة العربية كلغة تعبيرية. وشدد على ضرورة اتباع التدقيق النحوي والاملائي في البرامج التلفزيونية والإذاعية التي تمتاز بسعة قاعدة مشاهديها ومستمعيها ، مشيرا إلى المخاطر التي تتعرض لها اللغة العربية بفعل تزايد استخدام الألفاظ الأجنبية، والعامية، وبخاصة في المدارس والجامعات، وأضاف أن تعلم اللغات الأجنبية يفيد في إثراء ثقافة الشخص، وتمكينه من مخاطبة الآخر بلغته للدفاع عن قضايا الأمة العربية والإسلامية وعلى رأسها القضية الفلسطينية وبخاصة مدينة القدس التي تتعرض لمحاولات التهويد وطمس الهوية العربية.
انظر فريق التحرير- الدستور، ٢٥-٠٦-٢٠٠٩، عمان، .http://www.addustour.com/15431

(٢) سعيد، إدوارد، الاستشراق، البانثيون، نيويورك، ١٩٧٨، ص. ٣٣٣.

ووضعية اللغة الانجليزية بصفتها لغة عامة يجعلها وسيلة لنقل العلوم والثقافة المهيمنة ووسيلة الاتصال العالمية الحديثة الرئيسية، وهو ما يؤثر بقوة على طرق تعليم اللغات الأخرى في العالم، وربما يحصل ما هو أسوأ من ذلك وهو تآكل بعض اللغات الخاصة بالأقليات مثلما يقع في داخل بعض الأقاليم بالمكسيك، وهو بلد به ما لا يقل عن ٦٧ لغة مختلفة وأكثر من ٣٦٤ لهجة، حيث تنخفض نسبة المتكلمين بتلك اللغات واللهجات عاما بعد عام[١].

وفي حالة المكسيك فإن من الضروري التفكير بتعليم وتعلم العربية في وسط هذه الإشكالية حيث يوجد مجتمع مستعمر من قبل الصناعة الثقافية الأمريكية والتي تصدر مجموعة من الصور النمطية ضد العالم العربي مثل: كره الإسلام وعنف الإسلام، كما لو كان العالم العربي قادرا على تقليص التطرف الإسلامي إلى أقصى حد.

والسؤال هنا إذن هو: كيف يمكن التفكير بتعليم وتعلّم اللغة العربية في مجتمعات أمريكا اللاتينية حيث يوجد تأثير كبير وعميق للاستشراق والاستشراق الجديد مدفوعين من طرف أدوات التفكير في واشنطن؟ ما هي سبل تعليم وتعلم لغة مثل اللغة العربية وما الذي يرغب الطلاب تعلمه منها؟ كيف يمكن تصميم المادة التعليمية ولأي أهداف؟ وهل يمكن التحدث عن السياسة لدى تعليم أية لغة؟[٢]

---

(١) المعهد الوطني للغات الشعوب الأصلية. كتالوج للغات السكان الأصليين في المكسيك. http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf ، بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤.

(٢) وليد صالح يعطي جوابا عندما يقول ان العناصر الاجتماعية والثقافية مترابطة ومتداخلة مع اللغة، فللمدرس إذن أن يستغل كل فرصة سانحة لدى تناوله المسائل اللغوية لمعالجة جوانب اجتماعية وثقافية. ونحن متأكدون من أن تلك الفرص هي كثيرة وسهلة الاستثمار. ويمكنه أيضا أن يخصص وقتا معينا من حصته للتحدث عنها بصورة مستقلة ومناقشة الطلاب فيها والاستعانة ببعض الوسائل من خرائط وصور لآثار ومعالم وتسجيلات لبعض الأخبار والأغاني ومنشورات سياحية ومجلات وصحف ولقطات من مسلسلات أو أفلام.

في الواقع، التفكير باللغة العربية أو أية لغة أخرى يعني التفكير بخليط من مستويات لغوية بنحوها وصرفها ومفرداتها التي نتواصل بها في ظرف معين ومع مخاطب محدد. ويعني كذلك التفكير بالظرف العالمي والجيوسياسي الذي يتواجد في إطاره المدرس والمتعلم. وفعلا فإن نسبة مهمة من النصوص والمواد التعليمية المستخدمة لتعليم اللغة العربية في المكسيك ترد من الولايات المتحدة الأمريكية (والمواد المتوفرة في شبكة الإنترنيت أيضا)، مع بيان كون المواد المهيأة في الأرجنتين غير كافية حتى لا نقول إنها غير موجودة أصلا، بسبب اهتمام المؤسسات التربوية العليا بتدريس اللغة الإنجليزية والفرنسية إلى جانب الاهتمام الخاص باللغة الصينية مؤخرا، وهي لغات تتمتع بدعم قوي من قبل سفارات الدول المتحدثة بهذه اللغات من أجل ترويجها ونشرها.

وعلينا ألا نعتقد بأن ندرة المواد التعليمية في اللغة العربية في المكسيك يكون سببا كافيا لعدم دراسة تلك اللغة لوجود البدائل وخاصة المتوفرة في مواقع الإنترنيت، وصحيح أيضا أن سفارات البلدان العربية في المكسيك لم تبذل جهدا لتشجيع دراسة اللغة العربية كما جرى في بلدان أخرى (ما تفعله مصر في إسبانيا مثلا)[(١)].

وقد يكون من المفيد وبهدف اختبار معلومات الطلاب العامة عن الثقافة والمجتمع العربيين إجراء استبانة في الدروس الأولى للدورة يشتمل على مجموعة من الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة لكي يختار الطالب واحدا منها. أو أن يكتب أجوبة قصيرة عن بعض الأسئلة المطروحة. وبعد اطلاع المدرس على أجوبة الطلاب يتمكن من معرفة المستوى العام لهم ويستطيع بناء على ذلك من اختيار المواد ذات الطابع الثقافي والاجتماعي والتي يتم التعرض لها في القسم بصورة أفضل لتلبية حاجات الطلاب. ويمكن للمدرس أن يعيد هذه التجربة في نهاية الدورة الدراسية للاطلاع على مدى تقدم الطلاب في معلوماته تلك.

وكل ذلك بلا أدنى شك يؤدي إلى تقوية كفاءة الطلاب التواصلية ويشجعهم أكثر على تعلم اللغة لأنهم بذلك يشعرون بالتمكن منها بصورة أفضل من خلال الاطلاع على رموزها وما تمثله بالنسبة للناطقين بها من أداة تحمل في طياتها خزينا من التاريخ والحضارة. انظر https://www.youtube.com/watch?v=O_FbVmRU3Zg

(١) عند المكسيك البعثات الدبلوماسية من الدول العربية التالية: المملكة العربية السعودية والجزائر ووفد خاص من فلسطين ومصر والإمارات العربية المتحدة، العراق، الأردن، الكويت، لبنان، ليبيا،

وعملية (التعليم - التعلّم) في المكسيك عانت من الصور النمطية بشدة؛ لأنها تلف الثقافة العربية والتي يرد معظمها من وسائل الاعلام الأمريكية؛ ولهذا السبب فقد تم ربط تعلم اللغة العربية والثقافة العربية في المكسيك بالعنف والتطرف الاسلامي، مما أدى إلى التقليل من شأن لغة مهمة في تاريخ الانسانية بسبب الصور التي تبثها قنوات التلفزيون في الوسط المكسيكي، وخاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر وأيضا في الفترة الأخيرة بسبب ظهور ما يدعى بالدولة الإسلامية.

وباختصار، فإن التفكير باللغة العربية في المكسيك يعني التفكير بالصراع ضد «كراهية الاسلام» من أجل انقاذ ما قدمته الثقافة العربية للتاريخ العالمي[١]. إنه صراع صعب حيث يصل الطالب المكسيكي إلى المدارس القليلة

المغرب، عمان، واليمن الجمهورية العربية الصحراوية الديمقراطية. وهناك أيضا دول غير عربية مثل إسرائيل وإيران وتركيا وباكستان. باستثناء لبنان وتركيا، فإن أيا من هذه الدول لديها مدرسة لتعزيز لغتهم ومركز الثقافة. في حالة إسبانيا، مصر لديها مركز لتعزيز ثقافتهم ولغتهم. تشاور //:http www.institutoegipcio.com / بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤.

(١) الإسلاموفوبيا هي خوف، أو كراهية، أو عداء مبالغ فيه ضدّ الإسلام والمسلمين، وتقوم على صور نمطية سلبيّة، وتؤدّي إلى التحيّز ضدّ المسلمين والتمييز ضدّهم وتهميشهم وإقصائهم من الحياة الأميركيّة الاجتماعيّة والسياسيّة والعامّة.

كثير ما يتردد على مسامعنا مصطلح "الإسلاموفوبيا"، وخصوصا في المجتمعات الغربية التي اتخذت منه عنواناً للحروب التي شنتها على دول عربية وإسلامية بذريعة القضاء على الإرهاب، ولكن هناك من يجهل حقيقة هذا المصطلح وأسباب شيوعه.

في البداية لابد من تعريف كلمة "فوبيا" أو "Phobia"، الذي يصنف كمرض نفسي ينبغي علاجه، ومن أشكال هذا المرض: الخوف من الأماكن والمناطق المرتفعة، والخوف من الأجانب والخوف من الأماكن المغلقة.

وعند إضافة هذه الكلمة إلى الإسلام يصبح المعنى: «خوف مرضي غير مبرر وعداء ورفض للإسلام والمسلمين». وتشير كلمة "إسلاموفوبيا" المنقولة عن اللغات الأجنبية هكذا بلفظها اللاتيني مكتوبًا بحروف عربية، إلى أنها ظاهرة مرضية، فهو خوف مرضي من الإسلام، لا يوجد ما يسوّغه منطقيًّا، ولا يقتصر على حالات انفرادية، بل يعمّ وينتشر، فهو أشبه بالوباء، مع فارقٍ أساسي أنّ الوباء ينتشر "رغمًا" عن الإنسان الذي يسعى لمكافحته، فإن لم يتراجع يضاعف الإنسان السوي جهوده ويبتكر المزيد من وسائل المكافحة.

لتعليم العربية في هذا البلد وهو يحمل الكثير من الصور النمطية عنها، ويزيد الأمر تعقيدا عنما يدرك صعوبة قواعد هذه اللغة وتلفظ بعض أصواتها وقلة المواد التعليمية المعدة خصيصا للطلبة المكسيكيين، مما يؤدي وبسهولة إلى ترك محاولة تعلمه هذه اللغة.

وهكذا، ففي قاعة الدرس يواجه غالبية مدرسي اللغة العربية في المكسيك ظاهرة خاصة وهي أن الطلاب يكتشفون بأن أغلب ما يدرسونه في الكتب والمواد التعليمية لا يستخدم في الكلام على المستوى الشعبي من قبل العرب أنفسهم، وأن طريقة كلام العرب فيما بينهم لا تدرس في القاعات الدراسية.

وبكلمات أخرى، فإن الطالب وفي لحظة من لحظات العملية التعليمية يدرك بأن ما يدرسه من قواعد وشروط لا يتم تطبيقها في كلام الحياة اليومية، وهو لا يدرس ما يمارسه العرب أنفسهم لدى التحدث. وهذا الظرف كثيرا ما يدفع بالعديد من الطلاب إلى هجر محاولة تعلمهم العربية وخاصة في المستويات البدائية أو في مدخل تعلم اللغة، وهي ظاهرة مألوفة حتى في الجامعات

أما الخوف المرضي من الإسلام، فلم يعد مجرّد خوف تلقائي لأسباب ما، بل أصبح في هذه الأثناء يُصنع صنعًا، أي أصبح ناتجَ عملية تخويف؛ ليُستخدم أداة من أجل تحقيق أغراض محددة. وهنا تجد هذه "الأداة" من يركّز عليها استغلالاً لها لتحقيق أغراضه، فإن رصد ضعفًا ذاتيًا في مفعول الظاهرة، بذل الجهد بنفسه لزيادة مفعولها، أي لمضاعفة حدّة الجانب المرضي فيها، وهو يزعم أنه يشكو منها ويريد مكافحتها.

في المكسيك أيضا هذا يعني أنّ الإسلاموفوبيا ليست تحيّزًا عارضًا ضدّ الإسلام والمسلمين بسبب عدم المعرفة أو الجهل، وينتهي عند الشكّ البسيط القابل للزّوال في أقرب فرصة، إنّما الإسلاموفوبيا خوف وعداء مبالغ فيهما لا يتوقّفان فقط عند مستوى الشّعور أو الفكر، بل يتخطّيانه إلى مستوى العمل من خلال الحضّ على – أو المشاركة في – تهميش المسلمين والإسلام كجماعة ودين من الحياة العامّة الأميركيّة على مستويات مختلفة وتشويه صورتهم. انظر /http://www.ktateb.com٪، بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤.

الأكثر شهرة في العالم والتي تهيئ اختصاصيين في دراسات الشرق الأوسط والدراسات العربية[١].

ونضيف إلى ما سبق عدم وجود امتحان رسمي على المستوى الدولي للغة العربية (مثلما يجري مع «توفل» للإنجليزية أو «ديلف» للفرنسية) وهذا ما يؤدي إلى التقليل من امكانية وضع أداة صالحة بأيدي الطالب المكسيكي المتوسط. وصحيح أن اختبار اللغة العربية للمهنيين أصبح شهادة دولية لهذه اللغة والمعروفة خاصة لدى المهتمين بالدراسات الاسلامية، غير أن المعلومات الخاصة بهذه الشهادة في المكسيك ما زالت نادرة، بالإضافة إلى ذلك، فإنه لا توجد أية أكاديمية أو مجمع لغوي عربي يدعم هذه المبادرة (لها اعتبار فقط من طرف «الغرفة التجارية والصناعية الاسلامية» ومقرها بالباكستان، وهو بلد ليست لغته العربية)، وهو ما يقلل من مصداقيتها للإشهاد على قدرات وملكات لغوية في المصطلحات المهنية[٢].

(١) كاردونيو كارسيا، مويسيس. " مهارة على الرغم من التعددية اللغوية: أهمية العمية والوسطى في التكوين العربية الفصحى" في ماريم دل كارمن لسنةكنتيجش و كارين بيت (محرر)، بحوث وتعليم اللغات الأجنبية، مركز اللغات الأجنبية UNAM ،(CELE)، المكسيك. ٢٠١٣. ص. ٤١٢.

(٢) مراجعة الكفاءة الأكاديمية باللغة العربية. الوصول إليها ١ نوفمبر ٢٠١٤. تشاور http://www. arabacademy.com/alpt . بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤

المبحث الثاني: تاريخ مختصر لتعليم اللغة العربية في المكسيك

كنقطة انطلاق جيدة لمراجعة بدايات تعليم اللغة والثقافة العربيين في المكسيك هي التعرض للعمل المنجز من طرف اثنين من المؤسسات الوطنية وهي: جامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك (UNAM) والمدرسة العليا للمكسيك (COLMEX).

ففي جامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك وعلى الرغم من عدم وجود شهادة بكلوريوس في اللغة العربية فقد اشتغل في هذه الجامعة أساتذة مهمون مختصون بالدراسات العربية وبالتحديد في كلية الفلسفة والآداب وفي مركز تعليم اللغات الأجنبية. وكمثال على هذا العمل المهم ما قامت به الأستاذة بيرا يموني تابوش (١٩١٧- ٢٠٠٣) من أبوين لبنانيين ومولودة في كوستا ريكا والتي حصلت سنة ١٩٤٩ على شهادة الماجستير في الفلسفة من جامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك والدكتوراه سنة ١٩٥٦ من مدرسة اللغات الحية بباريس، علمت بيرا يموني اللغة والأدب والفلسفة العربية في جامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك وقامت بنشر العديد من الأعمال مثل «عالم ألف ليلة وليلة» سنة ١٩٦١ و«نهضة العالم العربي» ١٩٦٨، وهما دراستان تعملان على التعريف بدور المرأة في المجتمعات العربية من حهة وأسس الصراع العربي الاسرائيلي من جهة أخرى[1].

وإلى جانب يموني، ينبغي الحديث عن الأستاذ الإسباني ماريانو فرنانديث بربيلا الأستاذ في جامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك، والذي قدم الكثير من الإنجازات لصالح تعليم اللغة والثقافة العربيتين في المكسيك، خاصة لدى نشره «وردة الهاني» سنة ١٩٥٧، وساعد على تكوين طلبة متمكنين في الترجمة من اللغة العربية مثل ارنستو ديلا بينيا (١٩٢٧- ٢٠١٢)، وكان من أنجب التلاميذ

(١) رادا غريس.«بيرا يموني تابوش (١٩١٧-٢٠٠٣)»، موسوعة الفلسفة المكسيكية للقرن العشرين. جامعة مستقلة متروبوليتان. المكسي٢٠٠٩. ص. ٢٢

ومن أوائل المكسيكيين الذين تعلموا اللغة العربية (ولغات أجنبية أخرى) بقدرة وملكة بارزة.

وفي جامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك أيضا لا بد من التحدث عن أنشطة قسم اللغات السلافية وقسم اللغات الشرقية وهما سبقا مباشرة في إنشاء قسم اللغات الشرقية ضمن مركز تعليم اللغات الأجنبية بهذه الجامعة، وهو أحد مراكز تعليم اللغات تدرس حاليا اللغة العربية كلغة أجنبية في الجامعة كلها. والمؤسسة الثانية هي مركز تعليم اللغات في كلية الدراسات العليا في «أكتلان».

ففي مركز تعليم اللغات الأجنبية حيث يتم تعليم اللغة اليابانية (٢٠٠ طالب) واليونانية الحديثة (٢٠٠ طالب) والعبرية (١٠٠ طالب)، ألحقت اللغة العربية بالمنهاج التعليمي سنة ١٩٧٨ (١٠٠ طالب)[(١)]، ومع توفر مدرسين عرب بمستوى جيد فإنهم لم يستطيعوا العمل في جامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك بسبب شروط العمل الموجودة في قسم اللغات الآسيوية، وكان هناك اثنان من رواد تعليم العربية في هذه المؤسسة هما حسين مكيبس حسين من الجزائر (١٩٤١) وخوسي لويس لوبيث حبيب (١٩٥١- ٢٠٠٨)، وهو مكسيكي كانت لديه خبرة طويلة في مصر حيث شغل منصب ملحق ثقافي لمدة ثلاث سنوات.

وصل حسين مكيبس إلى المكسيك سنة ١٩٥٦ وأسس مباشرة واحدا من المطاعم الجزائرية الأكثر شهرة في المكسيك «القصبة»، وهو نشاط كان يمارسه إلى جانب تعليمه للغة العربية (١٩٧٨)، بحيث ترك هذا العمل سنة ١٩٨٥ لكي يتفرغ تماما للمطعم ولأعمال الترجمة لوزارة الخارجية المكسيكية. ومن جانب كان الأستاذ خوسي لوبيث حبيب (يوسف) شخصا محبوبا وذا تكوين وشخصية استثنائية وكان أشهر مدرس للغة العربية في المكسيك كلها، وكان أيضا مدرس العربية الذي يعد مرجعا لوزراء الحكومة المكسيكية والسفراء العرب في هذا

(١) هيريرا، ماريا يوجينيا، «تدريس اللغات الأجنبية في "UNAM CELE-" في لقاء المجلد. عدد٤٧، ، الجامعة المستقلة زوتشيميلكو والمكسيك، ديسمبر ٢٠٠٦. ص. ٩-١٦.

البلد والمؤسسات العربية القليلة في العاصمة المكسيكية مثل المركز اللبناني الذي تم تأسيسه سنة ١٩٥٩ والذي ما زال قائما حتى اليوم. وكوّن حبيب العديد من الأجيال من المدرسين والدارسين للغة العربية والتاريخ العربي، يعمل الكثير منهم حاليا في الميدان الأكاديمي والحكومي لبلدنا[١].

ومركز تعليم اللغات في كلية الدراسات العليا في «أكتلان» هو واحد من المراكز الكبرى في أمريكا اللاتينية، ومع ذلك فإن اللغة العربية تم البدء بتدريسها في هذا المركز في عام ٢٠٠٠ حيث تم فتح أول كورس دراسي تكلف بتدريسه المدرس المغربي خالد شامي، المحرك الأساسي لتعليم اللغة والأدب العربي في بلدنا إلى جانب معاونته «دليا راموس سوليس»، شابة نشطة ومدرسة لتعليم اللغة الفصحى في نفس تلك المؤسسة.

ويعتبر مركز الدراسات الآسيوية الأفريقية في الجامعة المكسيكية حالة خاصة (كان اسمه من قبل هو مركز الدراسات الشرقية أو مركز دراسات آسيا وشمال افريقيا)، والذي تم تأسيسه سنة ١٩٦٤ وهو مركز فريد من نوعه في كل أمريكا اللاتينية، وقام هذا المركز بتشكيل نظرة خاصة من المكسيك عن آسيا وافريقيا، بالإضافة إلى الاهتمام بفهم تاريخ كل بلد وكذلك الجوانب الخاصة بالثقافة والمجتمع والسياسة والاقتصاد واللغات، وفيما يخص الشرق الأوسط، فإن دروس اللغة العربية الأولى التي تم القاؤها قد كانت على عاتق الأستاذة ماريي شويري والتي قامت سنة ١٩٦٦ بنشر نص يشتمل علة ٣٢١ صفحة بعنوان: عربية الأدب: (منهج للقراءة والقواعد الأساسية أو لائحة الجذور) وكان هذا من أوائل المناهج لتعليم اللغة العربية المنشورة في المكسيك[٢].

(١) حبيب خوسيه، «سوق الثلاثاء» (من خالد الصاوي) في المجلد. الدراسات الآسيوية والأفريقية،عدد٣ ،حدة تخزين XVIII . سبتمبر/ ديسمبر ٢٠٠٨، ص. ٦٢٩-٦٣٢.

(٢) شويري، ماريي. الأدبية العربية، وطريقة القراءة، القواعد الأساسية أو حصر التركة، الكوليجيو دي مكسيكو، المكسيك، ١٩٦٦، ص. ٣٢٤.

والأستاذ الآخر للغة العربية في نفس المركز كان يدعى هنري كورتويس زوج الدكتورة «يموني»، وكان من أصل فرنسي درس في نفس مؤسسة يموني وتوفرت له فرصة التدريس لدى مجيئه إلى المكسيك، وكلا الأستاذين: كورتويس وشويري كانا مدرسين للعديد من الطلاب الذين أصبحوا فيما بعد أساتذة بارزين في هذه المؤسسة مثل روبن شواقي نيومان ومانويل رويث فيكيروا ولويس ميسا دلمونتي وكارلوس كستانييدا وخلبيرتو كوندي ثمبادا وكذا خوسي لويس لوبيث حبيب، وكلهم أساتذة ورثنا منهم الكثير على المستوى الأكاديمي والانساني، وهنا أتحدث باسم جيلي أنا.

وحسب التاريخ الرسمي لمركز الدراسات الآسيوية والأفريقية لجامعة المكسيك، فإن أحد الأعمدة الثابتة منذ البدايات كان تعليم اللغات الخاصة بالأقاليم المدروسة، وكان المنهاج التعليمي الأولي يشتمل على تعليم اللغة الصينية «المندرين» واليابانية والهندية والعربية، وتوسعت حاليا الدراسات لتشمل العربية والسنسكريتية والهندية والأندنوسية والصينية واليابانية والسواحلية، ويعد هذا المركز من أكثر المراكز بروزا في أمريكا اللاتينية حيث يتم الرجوع إلى المصادر الأولية كأداة ممكنة بالنسبة للدارسين الذين يودون أن يكونوا متخصصين في دراسات الشرق الأوسط، ومجلة «دراسات آسيا وأفريقيا» نموذج واضح لهذا الاهتمام من خلال العودة إلى أعدادها للتأكد من أقسامها المألوفة المخصصة للترجمة والتي تبيح للناطق بالإسبانية التعرف المباشر على نصوص لم يسبق لها أن ترجمت إلى أية لغة غير الانجليزية والفرنسية[(١)].

وعدا الجامعة المكسيكية وجامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك ينبغي الحديث عن المركز اللبناني بالعاصمة المكسيكية، ففي عام ١٩٤١ استمع جمع من الأصدقاء من رجال الأعمال إلى ميغيل عابد وهو يقول إن صديقه الرئيس

(١) الموقع الرسمي http://ceaa.colmex.mx ، بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤.

المكسيكي مانويل أبلا كماشو قد عبر له عن رغبته في أن يقوم بإنشاء البيت اللبناني، وافق الحاضرون على تلك الفكرة وأسسوا الجمعية اللبنانية برأس مال قدره مليون بيسو، وبتاريخ ٢٧ فبراير ١٩٥٩ قام السادة: أنطونيو دوميت وخورخي طرابلسي و إلياس فاخر بتحويل الجمعية إلى ما هو عليه اليوم، أي المركز اللبناني الذي يهدف إلى: «تشجيع الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية بين الأعضاء المنتمين للمركز لغرض التكوين والتوحد والتطور ونشر علاقات الصداقة والصلات الحسنة والتفاهم»[١].

ومن المهم أن نذكر بأن المركز اللبناني يعمل على تعليم الدارجة اللبنانية وليس العربية الفصحى، وهو المركز الوحيد الذي يدرس هذه العامية على مستوى البلد كله، وكانت المدرسة الأولى في هذا المركز ماريي شويري وهي شخصية بارزة في الجالية، ويمارس هذه المهمة حاليا الأستاذ نبيه شرتون رئيس جمعية الفنانين والمثقفين اللبنانيين في المكسيك، وهي واحدة من خمس عشرة جمعية ترتبط بهذا المركز في السنوات الأخيرة، وقد افتتح المركز فروعا له في المدن الداخلية للجمهورية في السنوات الأخيرة[٢].

---

(١) الموقع الرسمي http://www.centrolibanes.org.mx ، بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤.

(٢) هذه المراكز تلبي احتياجات السكان اللبنانيين في المكسيك، المكسيكيون اللبنانيون، ويوجد في المكسيك نصف مليون مكسيكي من أصول لبنانية والأغلبية منهم مسيحيين والأقلية مسلمة. وحصل العديد من التزاوج بين الأعراق عبر العصور وفي أكثرية الحالات، علاقة شخص مكسيكي لبناني بجذوره اللبنانية تأتي من أحد الوالدين، وهذا جعل التكلم باللغة العربية يضمحل أمام اللغة الإسبانية. ويعتبر لبنانيي المكسيك أغنياء ومتعلمون ومؤثرين سياسيًا في البلاد، وقد سطع نجم عدد وافر من الشخصيات اللبنانيّة المكسيكية في مناصب سياسية واقتصادية بارزة. انظر https://www.youtube.com/watch?v=JpkgIp9w8IM، بالرجوع إليه في ٣٠ أكتوبر ٢٠١٤.

المبحث الثالث: التجربة الحالية: العناصر الفعالة والتغييرات واستمرارية تعليم اللغة والثقافة العربيتين في المكسيك

أساتذة من مثل مونتسيرات ربدان وخوسي لويس لوبيث حبيب (يوسف حبيب) وخالد شامي ساهموا في استمرارية تعليم اللغة العربية في المكسيك وحتى يومنا هذا، وعملوا جميعهم في الجامعة المكسيكية وجامعة أوتونوما الوطنية المكسيكية، وما زال الأستاذ خالد شامي يمارس مهامه في المؤسستين، في حين أن مونتسيرات ربدان وهي من أصل أسباني عملت فقط في الجامعة المكسيكية ما بين ١٩٩٢ و١٩٩٩ وانتقلت بعدها إلى برلين ونشرت «الغول ورسائل الجن العربية الثلاث من الأدب العربي» (٢٠٠٢)[١]. أما الأستاذ يوسف حبيب فقد توفي في الثامن من أكتوبر عام ٢٠٠٨ وترك خلفه فراغا كبيرا في ميدان تعليم هذه اللغة وجيلا مهما من التلاميذ الحزانى لفقدانهم لواحد من رواد تعليم اللغة العربية في المكسيك[٢].

وخالد شامي من أصل مغربي ومتخصص في الأدب الإيبيروأمريكي، وبعد المرحوم يوسف حبيب أصبح شامي أفضل مدرس للغة العربية في المكسيك لجديته وحرصه على نشر اللغة العربية في هذا البلد. بالإضافة إلى ذلك

---

(١) أستاذة مونتسيرات ربدان كاراسكوزا جمعت قصص العرب، وخاصة القصص الفلسطينيـة. كانت تعمل في المكسيك لسنوات عديدة، وترجمت بعض قصص الشاعر الفلسطيني غسان كنفاني. كانت معلمة محترفة جدا التي أنقذت أهمية الأدب الفلسطيني والمؤلفين الفلسطينين.
واحدة من أهم أعمالها هو ربدان كاراسكوزا، مونتسيرات.,La Jrefiyye Palestina: Literatura، Mujer y Maravilla - El Cuento Maravilloso Palestino de Tradición Oral. ،COLMEX المكسيك ، عام ٢٠٠٣.

(٢) من أصل لبناني، درّس يوسف حبيب في COLMEX و UNAM ، حصل على لقب ماجستير في اللغة العربية الفصحى، وكان أستاذ ورشة الخط العربي في UNAM ايضا. وكان واحدا من القراء الأكثر شهرة في المكسيك الشاعر الفلسطيني محمود درويش و كان راوي موهوب من حكايات أمين معلوف. عاش حبيب في فلسطين وبيروت والصين ومصر. انظر: https://www.youtube.com/watch?v=xR_8L5fgKH0 بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤.

فهو مترجم رسمي للقضاء ومن أكبر مناصري تعليم العربية، ومن بين المواد التعليمية التي هيأها حبيب مع شامي والتي تعد أساس تعليم العربية في المكسيك نعثر على «افتح يا سمسم أو كيف يتم استخدام القاموس العربي» (٢٠٠٥)، وبعده «مدخل إلى اللغة العربية» (٢٠١٠) من تأليف خالد شامي و«دليا راموس سوليس»، مساعِدة الأول.

والنص الأصلي الذي تم استخدامه لتعليم العربية في المكسيك منذ نهاية الثمانينيات للقرن الماضي هو «الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» (ثلاثة أجزاء)، مرفقا ببعض المناهج المكملة مثل «مودرن ستاندر أربيك» المهيأ من قبل جامعة كامبرج، وحديثا تم استخدام العديد من المواقع الالكترونية والتي حورت سبل تعليم اللغة العربية في بلدنا، وحاليا هناك الكثير من المشاريع التعليمية التي يديرها خالد شامي ومن بينها بعض الكتب التعليمية للترجمة ونصوص للابتداء في تعلم العربية ومواد أخرى من وسائل الإعلام المتعددة.

ويتم حاليا في جامعة أوتونوما الوطنية المكسيكية توفير ستة مستويات لتعليم العربية، وتشمل العربية الفصحى أي لغة وسائل الاعلام والصحافة المكتوبة، وبعد الانتهاء من دراسة البرنامج، يمكن للطالب أن يتواصل بهذه اللغة وبصورة صحيحة كلاما وكتابة، وتعادل دراسة المستويات الستة ما يعرف بـ «ب١» ضمن الاطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات (علما بأن هذا الاطار لا يمثل مستوى ولا احتياجات الطلاب في أمريكا اللاتينية في تعلم العربية)، حيث ينتظر من الطالب الذي ينهي المستويات المذكورة أن يتمكن من قراءة الصحافة والمقالات في المجلات المتخصصة والنصوص الأدبية الأساسية، بالإضافة إلى تمكنه من ترجمة نصوص ثقافية عامة ومن ضمن اختصاصه.

وتتوزع دروس العربية على أيام الأسبوع من الاثنين إلى الجمعة لمدة ساعتين ولفترة تصل إلى ١٦ أسبوعا لكل دورة نصف سنوية، ويتم في بعض هذه الدورات

توفير مشاغل للتقوية والتلاقح الثقافي وتعلم المفردات وحلقات سينمائية، وكل واحد من المدرسين يجهز أسئلة الامتحان الخاصة به، علما بأن خالد شامي ودليا راموس يهيئان برنامجا للغة العربية متكاملا من أجل امكانية تطبيقه على المستوى الوطني، بما في ذلك التقويم والتمارين والمراجع المناسبة. ومن المنتظر أن يتم الانتهاء من هذا البرنامج لدراسة اللغة العربية في عام ٢٠١٧، ويمكننا أن نضيف بأن عدد الطلاب من دارسي اللغة العربية في المستويات من ١ إلى ٦ في مركز تعليم اللغات الأجنبية يصل حسب التقديرات الرسمية إلى ١٧٠ طالبا، ويبلغ عدد الطلاب في الجامعة المكسيكية ١٠ طلاب، وفي مركز تعليم اللغات في كلية الدراسات العليا (أكتلان) ٤٠ طالبا(١).

والإرث الأكبر الذي تركه أساتذة من مثل حبيب وشامي هو «الأسبوع الثقافي العربي»، وهو نشاط يتم القيام به منذ نهاية عقد التسعينيات في مركز تعليم اللغات الأجنبية وبالتعاون مع الجامعة المكسيكية، ويعرف ذلك في يومنا هذا باسم «الأسبوع العربي في المكسيك»، ويشمل هذا النشاط تقديم جملة من الرقصات والقراءات الشعرية والمسرح والخط العربي والموسيقى العربية من قبل طلاب ومدرسي اللغة العربية المنتمين إلى المؤسسات التي يتم تدريس هذه اللغة فيها، بالإضافة إلى تقديم الأعمال الأكاديمية في مختلف مستويات الدراسة من الليسانس إلى الدكتوراه.

وبدأ الأسبوع العربي مع أعمال الأساتذة المختصين ليس في اللغة العربية فقط بل أيضا في دراسات الشرق الأوسط مثل عصام الزعيم وماريا لورديس سيرا كوبيه (المعروفة بأم الدراسات الشرق الأوسطية في المكسيك)، وخيمي إسلا لوبيث ودوريس مسالم وولدة ويستيرن وسانتياغو كنتانا ولويس ميسا ديلمونتي وزيدان زرواني وجلبيرت كوندي وأليخاندرا غوميث كولورادو ومارتا طويل وكاميلا باستور ولندا منثانيا وفرناندو شنيروس وهرنان تابوادا

(١) التقرير السنوي ٢٠١٣-٢٠١٤ /CELE-UNAMhttp://cele.unam.mx/documentos/informes INFORME_ANUAL_mayo 2013_mayo 2014.pdf ، بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤

وكارلوس مارتينيث أسد وألفريدو خليف رحمة ولويس كردالك وأساتذة آخرون من الذين لدينا حاليا مهمة الاستمرار في هذه الدراسات في العديد من الجامعات المكسيكية. والكثير من تلامذة وطلاب هؤلاء الأساتذة يبذلون جهدا في تدريس مواد مثل التاريخ واللغة والسياسة في العالم العربي في العديد من المراكز الأكاديمية، يمكننا أن نشير إلى البعض منهم مثل إنديرا سانجيث وديانا إيبانيث وأليخاندرو سالغو ومارثيلا بروبيت وآنا لاندغراف ودليا راموس وخوليو روميرو وإيريكا أغيلار وأثول راميريث وأليخاندرا أورتيث وغيرهم من المدرسين من الذين بدؤوا مهامهم حديثا مثل شادي روحانة (فلسطيني) وحاتم صالح (عراقي) وكاتب هذا النص.

وفي المكسيك تنمو اللغة والثقافة العربيتان من خلال النتاج الفني لبعض الفنانين، ففي ميدان الموسيقى تحضرنا أسماء مثل: مانويل ميخيا وإبلن مكاري ومهدي مولوي وخيسوس عيسى وكافه بارماس وكارلوس نبوسنكو وفاوستو ثباتا وفرانثيسكو برنغاس ودافيد توبين وخوسافات لارياس ونيلي نسمه وماريانا موسي وهكتور بارا. ومصورون مثل أليخاندرو سالديفار وأليخاندرو غوميث دي تودو ويوموريس غريكو. وسينمائيون مثل كارولينا ريباس وأليثيا سانجيث ميخورادا وعشتار ياسين غوتيريث. ومهتمون بالرقص مثل ليلا زاليت وآل مشرابيا وأمان را. وممثلون مثل ريناتا ويمر وكافيه بارماس. وفنانون تشكيليون مثل غزال مولي وخوسي رييس وليونو مصري. وكتاب مثل محسن عيادي وحاتم صالح وعلاء الدين وجد كركر وروي سانجيث وخورخي فولبي ومارشيتانيا أورتيغا وسرخيو سرمينتو. ومهتمون بالثقافة الاسلامية مثل عمر ويستن وعيسى روخاس وغيرهم.

ومن الجدير بالذكر أن نبرز دور الأستاذة أليخاندرا غوميث كولورادو المتخرجة من الجامعة المكسيكية وهي من أكبر المختصين بعلم المتاحف العربية والفارسية في المكسيك. وقد قامت غوميث بتنظيم أنشطة مهمة ما بين ٢٠٠٩ و٢٠١١ لتعليم

الثقافة واللغة والتاريخ العربي في أمريكا اللاتينية تحت عنوان «ملامح عربية»، وحسب السيدة غوميث فإن تلك الأنشطة تنبع من خلال مشروع تأملي يتعلق بدور الجاليات العربية في أمريكا اللاتينية بإدارة المركز الثقافي لإسبانيا في بوينوس آيريس بإشراف السيدة ليديا بلانكو والتي نصحت بإقامة تلك الأنشطة في عدد من دول أمريكا اللاتينية، وفي سنة ٢٠٠٨ تم تقديم النتائج الأولية للمشروع في الأرجنتين والبرازيل والمكسيك بصورة ندوات أكاديمية وحلقات سينمائية وفنانين ناقشوا «العنصر العربي» من خلال بدروخ روميرو الذي قامت بالتعاون معه أليخاندرا غوميث كولورادو من أجل الاستمرار في المشروع في المكسيك بين ٢٠٠٩ و٢٠١١ لغاية الأزمة الاقتصادية التي أثرت على إسبانيا فقطعت التمويل المادي الذي كانت تقدمه الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي للتنمية(١).

وعدا أنشطة الأسبوع العربي المذكور سابقا، جرى تنظيم ندوة الدراسات الثقافية لقسم اللغات الآسيوية التابع لمركز تعليم اللغات الأجنبية في المكسيك، القسم الذي قمت بإدارته خلال سنة ٢٠١٣ وجزء من ٢٠١٤. وقمنا خلال تلك الأنشطة بدعوة عدد من الشخصيات البارزة من المختصين في اللغة والفن والفلسفة العربية الاسلامية مثل الدكتور حميد دباشي (جامعة كولومبيا). والأنشطة الأكثر حداثة تم تنظيمها في الأشهر الثلاثة الأخيرة من سنة ٢٠١٣ من خلال المحاضرات التي قدمت بعنوان: «تمثيل ومعنى آسيا- أهمية الاستشراق في تعليم اللغات ؟ الثقافات في الإطار الأمريكي اللاتيني». ونشاط آخر تمت إقامته في شهر فبراير من عام ٢٠١٤ ضمن محاضرات بعنوان: «الترجمة الثقافية في تعليم اللغة العربية» قام بإلقائها الأستاذ وليد صالح، وشملت جملة من الأنشطة من بينها تنظيم مشغل لاستثمار القصة في تعليم اللغة العربية وحلقة عن الأدب العربي المعاصر(٢).

---

(١) الموقع http://www.ccemx.org/rasgosarabes/index.htm بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤

(٢) القصة هي أداة فعالة جدا لتعليم اللغة العربية في هذه الحال، وليد صالح أظهر لنا عدة عناصر مثل: قصة من التراث المكتوب، مستوى اللغة، كيفية طرح الأسئلة، الأطر ، التاريخية، العناصر الاجتماعية

المبحث الرابع: تأملات أخيرة: تحديات تعليم اللغة العربية في المكسيك

بدأ عدد المهتمين بدراسة اللغة العربية ينمو وبدا ضروريا فصل تعليم العربية عن هؤلاء الذين لديهم اهتمام بالشؤون السياسية والاجتماعية والثقافية والفنية ضمن إقليم الشرق الأوسط. ففي الستينيات من القرن الماضي كان الأشخاص الذين يرغبون في دراسة اللغة العربية يتوجهون إلى الشرق الأوسط لدراستها (أو كان البعض يقدم من هناك)، أما اليوم ففي المكسيك عدد من المؤسسات المؤهلة لاستقبال وتكوين الطلاب المهتمين في مختلف الموضوعات المتعلقة بالشرق الأوسط.

وعلى الرغم من أن عدد المختصين قليل جدا بالمقارنة مع ما يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، فإن الكثيرين من الطلاب يلجؤون إلى المكسيك من بلدان أمريكا اللاتينية من أجل التخصص في شؤون الشرق الأوسط، وبناء على ذلك لابد من النظر إلى خبرة تعليم اللغة العربية في المكسيك كتجربة ناجحة ومتطورة من أجل تخريج الطلاب الشباب ليكونوا قادرين على استخدام اللغة العربية ومعرفة الثقافة العربية بمرور الزمن.

ومن الاستنتاجات الأخرى التي يمكن لنا أن نبرزها هي أن انتشار اللغة والثقافة العربيتين لا تقتصر على الميدان الأكاديمي لأن الكثير من الفنانين والصحفيين والتجار يودون التعرف على تجربة تعلم العربية والتاريخ والفلسفة والسياسة والثقافة. بهذا الخصوص ونقلا عن وليد صالح، «لا أحد يشك في أهمية العناصر الاجتماعية والثقافية في تعليم وتعلّم لغة ثانية مثل اللغة

في وقت القصة، الأساليب اللغوية والبلاغية، والتراكيب النحوية، العناصر الثقافية، استهلال القصة، أشكال لاستكمال القصص، وغيرها.

انظر الموقع الرسمي في http://cele.unam.mx/actividades.php?evento=١٤٢ بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤.

العربية، وشأن اللغة العربية لا يختلف في ذلك عن أية لغة أخرى لكونها وعاء لثقافة محددة نتجت ونمت في مجتمع محدد. ومن الصعب على أي متعلّم لهذه اللغة أن يلم بدقائقها وتفاصيلها إن هو اقتصر على معرفة قواعدها وأصولها وتراكيبها دون التعرف على ما تعبر عنه من جوانب ومفاهيم ذات طابع اجتماعي وثقافي من تاريخ وعلوم وحضارة وظروف جغرافية وسياسية واقتصادية وعادات وتقاليد وممارسات اجتماعية متأصلة لدى المجتمعات المتحدثة بهذه اللغة»[١].

ليس من السهل عزل اللغة العربية عن إطارها الاجتماعي والثقافي، فهذه اللغة كغيرها من اللغات تحمل كيانها رصيدا كبيرا من التراث الحضاري والإنساني الذي نما وترعرع في حضن هذه اللغة والتي أصبحت أكثر ثراء لتمثيلها هذا التراث، ومن بين أكثر تلك العناصر حضورا وتأثيرا هو الدين الإسلامي والذي يصعب فصله عن هذه اللغة لكونها اللغة الرسمية لهذا الدين ولغة التعبير لنصوصه التأسيسية وهي القرآن والحديث النبوي، فعبارة التحية الاسلامية «السلام عليكم» يمكن أن تفتح بابا واسعا أما المدرس للحديث مع طلابه من غير الناطقين بالعربية عن ماهية هذا الدين وتاريخه وطقوسه وعدد المسلمين في العالم وغير ذلك من معلومات مفيدة لتكوين الطلاب.

وعند تعليمهم الأعداد الأولية من صفر إلى عشرة، يمكن للمدرس أن يتحدث لهم عن أصل الصفر واختراعه من قبل العالم الخوارزمي الذي اكتشف علم الجبر. ولدى تعلّم الفعل «قرأ» يستطيع المدرس إيراد بعض مشتقات هذا الفعل ومنها كلمة «قرآن» الذي سمي بذلك لكونه كتاب القراءة والحفظ الأول لدى المسلمين، ولدى تعليمهم الضمائر المنفصلة (أنا ـ نحن ـ أنتَ ـ أنتِ ـ أنتما ـ

(١) وليد صالح، الاتصالات الشخصية، UNAM-CELE، ٢٠ فبراير ٢٠١٤، انظر: https://www.youtube.com/watch?v=WnGBQXSGWy4.

أنتم...) يمكن للمدرس أن يتحدث عن بعض الاستعمالات الخاصة لتلك الضمائر مثل استعمال ضمير الجمع «أنتم» في التحدث مع المفرد بدافع المجاملة والاحترام، أو استخدام كلمة «حضرتكَ أو حضرتكِ» بدلا من «أنتَ وأنتِ».

كان هدف هذا النص هو اطلاع القارئ على الطرق التي نتبعها في تعليم العربية في المكسيك. ومن خلال وجهة النظر الغربية فمن الضروري أن نقول إن الطلاب والمدرسين في أمريكا اللاتينية يتأثرون بالطريقة التي تتبعها الولايات المتحدة الأمريكية في تقديم اقليم الشرق الأوسط كمنطقة تعم فيها الفوضى والتطرف والعنف بتأثير «الطبع»، وهو ما يجعل الرأي العام المكسيكي متأثرا بشكل مباشر بتلك الطريقة في التقديم، ومع ذلك فإن تكوين الدراسات الأفريقية الآسيوية في الجامعة المكسيكية وفي جامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك قد ساهم في إيجاد نظرة مختلفة عن العرب في المكسيك. نظرة تحاول تفسير ما هو مشترك بين المكسيك والعالم العربي كما يجري مع «التيانغيس» أو الأسواق في الهواء الطلق. كما أن ماضينا اللغوي يعود في الكثير منه إلى اللغة العربية في جميع تلك الكلمات التي تبدأ بـ «أل» مثل «المخدة»، «القصر»، القنيطرة»، وكذا ماضينا المعماري في الكثير من الساحات والشوارع في مدننا مثل الساعة اللبنانية في مركز مدينة المكسيك أو كشك جالية «سانتا ماريا لا ريبيرا».

وجميع تلك العناصر تسهل التقارب وتوفر فرصة لكي نمارس «تمرين المرائي» لنرى صورنا معكوسة من خلال العرب وتحطيم الصور الخارجية والتي ترسم عن العرب ليس في المكسيك فحسب بل في العالم أجمع، وحقا نحن نعيش في عالم للصور أو لنقل إننا في عصر الصورة، وهذا يعني أن المجتمعات وخاصة المدنية منها قد ركزت على استخدام التكنلوجيا والتلفزيون والأنترنيت وغيرها من الوسائل التي همشت دور الكتاب والعناصر التقليدية للحصول على المعلومات الخاصة بالواقع العالمي.

إن خير ما يمكن أن يتعلمه الطالب الذي يدرس لغة ثانية هو أن تصبح لديه قدرة على التمييز والتفريق بخصوص الأفكار والأحكام العامة التي تطلق وتتكرر فيما يتعلق بثقافة تلك اللغة. ولا يكون ذلك إلا من خلال تملكه لأدوات التحليل الذكي والدقيق للأخبار والمفاهيم والنصوص وغير ذلك من أجل الاقتراب أكثر فأكثر من حقيقة تلك المعلومات وواقع تلك المجتمعات التي يتم التحدث عنها في كل تلك الوثائق. وليس هناك أي شكل في أن العناصر الاجتماعية والثقافية التي يتعرف عليها الطالب من خلال مختلف الوسائل التعليمية ترمي إلى جعل الطالب على اتصال مباشر بثقافة المجتمع الذي يتحدث اللغة المتعلمة كلغة أم، ومن الضروري أيضا ألا يصبح الطالب مجرد متلق للمعلومات، بل لا بد من تنمية الحس النقدي لديه لكي يتمكن من التمييز بين الغث والسمين، بين ما هو واقع وما هو مزيف وكاذب[١].

وتكثر ربما الأخبار الصحفية التي تروج لبعض الأفكار النمطية بخصوص بعض الثقافات ومنها العربية، لذا فإن تلك الأخبار والتقارير تكون مادة ملائمة للدرس والتحليل والنقاش مع الطلاب وتوضيح المفاهيم المبهمة والجوانب الواقعية والمزيفة التي تظهر في تلك الوثائق.

من الثابت أن متعلم أية لغة ثانية لا يستطيع الإلمام بها والتمكن منها إذا لم يطلعوا عن قرب على الظروف الاجتماعية والثقافية لمتحدثي تلك اللغة الأصليين.

وتعليم العناصر الاجتماعية والثقافية لا يمكن فصله بأي شكل من الأشكال عن تعلم اللغة نفسها بصفتها المحددة كتراكيب نحوية وصرفية وصوتية، فكلاهما متداخل ببعضه، والطالب يبدأ بتعلم مفاهيم ذات صلة بالثقافة والمجتمع العربيين منذ اليوم الأول لاتصاله بهذه اللغة، وهناك من المدرسين

(١) صالح، وليد. «العناصر الاجتماعية والثقافية في تعليم العربية»، جامعة أوتونوما بمدريد، مدريد،عام ٢٠١٢، ص ١١.

من يفضل تعيين ساعات محددة لتلك المعلومات الاجتماعية والثقافية بهدف تقريب الطالب بصورة أسرع وأكثر فعالية مقارنة مع أسلوب تعلمها من خلال تعلّم اللغة نفسها.

تتوفر أمام المدرس وسائل تعليمية متنوعة وغنية يمكن من خلالها التعرض للمفاهيم والمعلومات ذات الطابع الثقافي والاجتماعي، فقد أصبحت شبكة الإنترنيت من أهم الوسائل الفعالة للبحث عن كل ما يرغب فيه الطالب من معلومات عن ثقافة العربية وكل ما يتعلق بها من معلومات تاريخية وجغرافية وحضارية وعلمية واقتصادية وسياسية وغيرها.

غير أن الإنترنيت ليس السبيل الوحيد للحصول على تلك المعلومات؛ لأن هناك بدائل كثيرة أخرى مثل النصوص المكتوبة والأخبار المسموعة والصحف والمجلات والمنشورات السياحية والصور والنصوص الأدبية والأفلام والمسلسلات والموسيقى والأغاني وغير ذلك كثير، ومن أفضل الوسائل الفعالة هي الاتصال مباشرة مع متكلمي العربية كلغة أم، سواء بمساعدة المدرس بدعوته لأفراد من متكلمي هذه اللغة إلى قاعة الدرس للتحدث مع الطلاب، أو بمبادرة فردية من جانب كل طالب للاتصال بشخص متحدث للعربية والتحاور معه ولتبادل الآراء والأفكار.

ومن الضروري أن تتكون لدى الطالب القدرة النقدية الكافية لغرض التمييز بين الصحيح والخاطئ فيما يخص المعلومات التي يسمعها أو يقرؤها والتي تتعلق بثقافة اللغة التي يتعلمها، فليس الغرض من تقديم تلك المعلومات في القسم هو تلقين الطلاب ومحاولة اقناعهم بما يؤمن به المدرس، بل هو فتح أعينهم وتنمية ملكة النقد البناء عندهم.

وقد يكون من نافلة القول أن نؤكد على أهمية دور المدرس في كل هذه العملية، فالمدرس هو القائد للعملية التعليمية وبالإضافة إلى ضرورة كونه نموذجا

يحتذى في الفكر والسلوك، فإن من اللازم أن يكون مهيئا وذا تكوين متين في علمه ومنهجيته ومعرفته بطرق التدريس واتزانه من حيث عدم تعصبه لفكرة أو لمبدأ[١].

والتحدي الأكبر الذي يواجه المكسيك هو تقربه من العالم العربي من خلال مؤلفين مكسيكيين يعرفون هذا العالم ومؤلفين عرب يعرفون المكسيك من أجل مد الجسور الخاصة من خلال الترجمة الثقافية بين الشعبين، وكما رأينا من خلال هذا النص فإن الجامعات تمثل بؤرة ومركزا مناسبا للحديث عن التاريخ بهدف بناء العلاقات التي نحتاجها، فلدى الجامعات جميع الأدوات للتشجيع والتحفيز على تعلم العربية وكذا التعرف على المجتمعات والسياسة والثقافة والعلاقات الدولية، ولا ينفع تعلم العربية إذا كانت هذه محاطة بعدد كبير من الصور النمطية التي نشرت أفكارا سلبية حول العرب، ولا بد من تعلم لغة العرب بهدف تحطيم وإزالة تلك الصور النمطية وليس من أجل تكرارها.

وأخيرا، فمن الممكن أن نؤكد بأن حالة دراسة اللغة العربية في المكسيك مشجعة نظرا للعدد الكبير من الأفراد الذين يخصصون لها أوقاتهم، ويزداد الطلب على تعلم العربية بالتدريج كما يحدث مع لغات آسيوية أخرى مثل الصينية واليابانية، وهو ما يمكن لمسه من خلال عدد رسائل الدكتوراه التي تقدم عن العالم العربي في العديد من الجامعات المكسيكية، بالإضافة إلى النصوص والكتب التي تنشر والطلاب الذين يسجلون سنة بعد أخرى في برامجنا التعليمية وأساتذتنا وباحثينا، على الرغم من قلة عددهم ولو ظاهريا بالمقارنة مع بلدان أخرى، فقد تمكن هؤلاء جميعا من الحفاظ على مستوى رفيع في تعليم كل ما يخص العالم العربي وخاصة اللغة العربية في هذه البقعة من أمريكا اللاتينية.

---

(١) صالح، وليد Op. Cit ...... ص. ١٢.

المصادر والمراجع

- ألونسو، خورخي. إعادة النظر في الحركات الاجتماعية، كازا تشاتا، المكسيك، عام ٢٠١٣.
- دباشي، حميد. نحو التغلب على سيميائية، والتمثيل المعاني آسيا: آثار الاستشراق في تعليم اللغات والثقافات آسيا في سياقات أمريكا اللاتينية. دقائق من المؤتمر. CELE -UNAM، المكسيك. عام ٢٠١٣.
- دوسيل، انريكي. فلسفة التحرير. بوغوتا: جامعة سانتو توماس، مركز التعليم استعمار. الأرجنتين، عام ١٩٨٠.
- فرقاديس، أنا و استير فيفاس . محادثات تيريزا فرقاديس واستير فيفاس: الخوف، Icaria، برشلونة، عام ٢٠١٣.
- ربدان كاراسكوزا، مونتسيرات.,La Jrefiyye Palestina: Literatura Mujer y Maravilla: El ، Cuento Maravilloso Palestino de Tradición Oral. COLMEX، المكسيك ، عام 2003.
- ربدان، مونتسيرات كاراسكوزا، وغسان كنفاني و غوتيريز دي تيران اجناسيو، «في جنازتي»، في الدراسات الآسيوية والأفريقية، المجلد ٣٣، العدد ٣ COLMEX، (١٠٧)، سبتمبر .. – ديسمبر عام ١٩٩٨.
- رادا، غريس.«بيرا يموني تابوش (1917-2003)»، موسوعة الفلسفة المكسيكية للقرن العشرين. جامعة مستقلة متروبوليتان. المكسيك، عام. 2009
- زرواني ، وزيدان. نظم الكتابة والسياسة: قضية اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية، 12، TECNOLOGICO دي مونتيري، مونتيري، عام ٢٠٠٢.
- زيدان، جرجي. تاريخ آداب اللغة العربية،دار الهلال، القاهرة، عام

.١٩٥٧

- سوليه، زاباتيرو فرانسيسكو. “El albur: del simple retruécano a una visión utópico carnavalesca del mundo”،
- في Contribuciones desde Coatepec، عدد ٢٣، يوليو إلى ديسمبر عام ٢٠١٢.
- سانتوس، بوافينتورا. تصفية استعمار المعرفة، وإعادة اختراع الكهرباء. Trilce، جامعة الإرشاد، جامعة الجمهورية. أوروغواي. ٢٠١٠.
- سعيد، إدوارد. الاستشراق، البانثيون، نيويورك، عام ١٩٧٨.
- شامي، خاليد وراموس، ديليا. مقدمة إلى اللغة العربية، كلية Acatlán العالي، مركز لتعليم الدعم. سيلي، جامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك (UNAM)، المكسيك، عام ٢٠١٠.
- شويري، ماريي. الأدبية العربية، وطريقة القراءة، القواعد الأساسية أو حصر التركة، الكوليجيو دي مكسيكو، المكسيك، عام 1966.
- شواقي، روبن. ملاحظات على نفي العبارات الفعل في اللغة العربية، الكوليجيو دي مكسيكو، مركز الدراسات الشرقية، المكسيك. العام ١٩٧٣.
- شواقي، روبن. ثلاثة شعراء العربية السفر إلى اللغة الإنجليزية، والدراسات الآسيوية والأفريقية، ١, ٢٦، المكسيك، ١٩٨٤.
- شواقي، روبن. «حول مدى تنوع المجتمع» في لويس ميسا (محرر) الشعب يريد النظام أن يسقط: الاضطرابات الاجتماعية والصراعات في شمال أفريقيا والشرق الأوسط، الكوليجيو دي المكسيك، مكسيكو سيتي، عام ٢٠١٢.
- صالح وليد. قرن من المسرح العربي (محتوى المسرح التقليدي). جامعة

مدريد المستقلة. مدريد، عام ٢٠٠٠.

- صالح وليد. الورشة العربية الأول،Ibersaf الافتتاحية. مدريد، عام ٢٠٠١.
- وليد صالح، وآخرون. القصص روح الدعابة جها: المشروح اختيار بلغتين، Ibersaf الافتتاحية، مدريد، عام ٢٠١٠.
- صالح وليد. الحكايات العربية التقليدية، Ibersaf الافتتاحية، مدريد، عام ٢٠٠٣.
- صالح، وليد. «العناصر الاجتماعية والثقافية في تعليم العربية»، جامعة أوتونوما بمدريد، مدريد،عام ٢٠١٢، ص ١٢.
- فيراندو، اجناسيو. مقدمة في تاريخ اللغة العربية: آفاق جديدة. جامعة سرقسطة، سرقسطة، عام ٢٠٠١.
- فريري، باولو. بيداغوجيا المقهورين. افتتاحية مستقل، ليما، عام ١٩٧١.
- كاردونيو، كارسيا، مويسيس.» القرآن واللغة العربية: وبين اللهجة، الأوسط واللغة العربية الفصحى». الدراسات الآسيوية والأفريقية، ٤٧ (١)، COLMEX، المكسيك. عام ٢٠١٢.
- كاردونيو، كارسيا، مويسيس.» إجادة على الرغم من multiglossia : أهمية العمية والوسطى في التكوين العربية الفصحى» في ماريم دل كارمن Luśnia و كارين بيت (محرر)، بحوث وتعليم اللغات الأجنبية، مركز تعليم اللغات الأجنبية، UNAM، المكسيك. عام ٢٠١٣.
- كاستييلس، مانويل. السخط والأمل الشبكات: الحركات الاجتماعية في عصر الإنترنت. اليانزا التحرير. مدريد، عام ٢٠١٢.
- كروزفوكيل، رامون. الإسلاموفوبيا والمعرفي المستعمرة العلوم

الاجتماعية، في المجلة الدولية للفلسفة الإسطرلاب ، عدد ٦، برشلونة، عام ٢٠١١ .

- لوبيز حبيب، خوسيه. الشامي، كاليد، وفالديز عيسى أو كيفية استخدام القاموس في اللغة العربية، جامعة أوتونوما الوطنية بالمكسيك CELE، (UNAM) TVUNAM، المكسيك، عام ٢٠٠٥.
- لوبيز، حبيب و جوميز كولورادو، أليخاندرا. وآخرون، فارس: شظايا الجنة: كنوز من المتحف الوطني في إيران، والمتحف الوطني للأنثروبولوجيا، المكسيك، عام ٢٠٠٧، ص. ٣٨٣.
- لوبيز حبيب، خوسيه، «سوق الثلاثاء» (من خالد الصاوي) في مجلد الدراسات الآسيوية والأفريقية، عدد٣ ،حدة تخزين ٨ سبتمبر، عام ٢٠٠٨.
- لوطمان، يوري. Semiosphere. اختيار وترجمة من اللغة الروسية من قبل ديسيديريو نافارو، بيت رئيس، مدريد. عام ١٩٩٨.
- هيريرا، ماريا يوجينيا، «تدريس اللغات الأجنبية في UNAM CELE» في لقاء المجلد. عدد٤٧، ، الجامعة المستقلة زوتشيميلكو والمكسيك. ديسمبر ٢٠٠٦.

المواقع الإلكترونية

- المعهد الوطني للغات الشعوب الأصلية. كتالوج للغات السكان الأصليين في المكسيك
- http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf ، بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤.

- الموقع الرسمي مركز دراسات آسيا وأفريقيا .http://ceaa.colmex mx، بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤.
- التقرير السنوي ٢٠١٣-٢٠١٤ .CELE- UNAM، http://cele unam.mx/documentos/informes/INFORME_ANUAL_ mayo2013_mayo2014.pdf ، بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤
- الموقع الرسمي لمعرض «الملامح العربية»/http://www.ccemx.org rasgosarabes/index.htm ، بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤.
- فريق التحرير- الدستور، ٢٥-٠٦-٢٠٠٩، عمان، ..http://www addustour.com/١٥٤٣١
- مراجعة الكفاءة الأكاديمية باللغة العربية. الوصول إليها نوفمبر ٢٠١٤. http://www.arabacademy.com/alpt، بالرجوع إليه في٣٠ أكتوبر ٢٠١٤.
- الموقع الرسمي المركز اللبناني في المكسيك، .http://www centrolibanes.org.mx، بالرجوع إليه في ٢١ أكتوبر ٢٠١٤.
- الموقع الرسمي KTATEB %/http://www.ktateb.com ، بالرجوع إليه في ١١ أكتوبر ٢٠١٤

الخاتمة

الحمد لله الذي يسر إخراج هذا الإصدار، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:-

فهذا مختصر لما حوته هذه البحوث، وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات على النحو الآتي:

البحث الأول: واقع تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية: عرض وتقويم.

يعرض هذا البحث ويحلل مشهد واقع تعليم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها في الجامعات والمعاهد والمؤسسات الأمريكية، ويوضّح أن تعليم اللغة العربية كان في بداياته واضح الأهداف، وللأمريكيين دوافع متعددة في تعلمها، وأن أول جامعة أمريكية بدأت بتدريس اللغة العربية هي جامعة ييل، ثم صارت اللغة العربية بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر لغة سياسية وهدفا إستراتيجياً، وزادت الوظائف الحكومية لمن يتعلمونها هذه اللغة، وأصبحت مشروعاً حكومياً وهدفاً سهلاً يرتزق منه العاطلون، وأدى هذا إلى كثرة المشاكل المرتبطة بتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية.

البحث الثاني: تجارب قياس الكفاءة في اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية.

أشار فيه الباحث إلى أن القائمين على تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة يسعون إلى رفع تعليمها واختبارها إلى مصاف اللغات العالمية الأخرى، وأنها مرت بمراحل عديدة كغيرها من اللغات متأثرة بالاتجاهات الجديدة التي وصلتها من علم اللغة والتداولية اللغوية وتعليم اللغات الثانية، وأن هذه المؤثرات انعكست على تقييم الكفاءة في العربية، وكان على رأس المؤثرات عنصران هامان أولهما: التحول النظري الذي بدأ يلقى قبولا لدى المعنيين بتعليم اللغات وتقييمها منذ

ثمانينات القرن العشرين، وثانيهما: مفهوم الكفاءة اللغوية ومستوياتها، وتناول هذا الفصل هذين المفهومين المفصليين، ثم عرض بعض الاختبارات المتوفرة في الولايات المتحدة، وأخيرا تناول عملية اختبار الكفاءة الشفوية بالتفصيل.

البحث الثالث: المناهج والآليات والاتجاهات المتبعة في تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية وسبل تطويرها.

تناول فيه الباحث مناهج اللغة العربية في الولايات المتحدة ومقوماتها الأربعة: الأهداف، والمادة التعليمية، وطرق التعليم، والمنتج اللغوي وتقييمه، ووقف عند توجّهات مناهج اللغة العربية الحديثة، وخاصة التوجّه نحو تطوير الكفاءة اللغوية للمتعلمين وتنمية مقدرتهم على استخدام اللغة العربية في مواقف تحاكي الحياة اليومية، وعلى بعض التحدّيات التي تحول دون تحقيقها الأهداف والنتائج المنشودة، كما يشير البحث إلى بعض السبُل التي يمكن من خلالها إغناء مناهج اللغة العربية، خاصة مع تطور التكنولوجيا الحديثة وسهولة الوصول إلى مواد لغوية وثقافية مستمدّة من الواقع العربي الحالي.

البحث الرابع: التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية.

تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الولايات المتحدة الأمريكية قد ساهم مساهمة بالغة في تعريف الأمريكيين بثقافة المنطقة، وفَتَحَ أبواباً كثيرة للتعاون والحوار بين الجانبين خاصة بعد اهتمام المسؤولين الأمريكيين به في السنوات الأخيرة وهو الآن يواجه مشكلات وتحديات كبيرة من أبرزها: الازدواجية اللغوية وغياب دور المؤسسات والمنظمات العربية، وضعف الأبحاث العملية والدراسات التطبيقية التي تؤطر العملية التعليمية، والنقص الحاد في عدد المعلمين المؤهلين، وعدم تقييم برامج اللغة العربية القائمة بطريقة مهنية وبشكل دائم، وعدم تطوير مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

البحث الخامس: سبل تطوير تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية.

تحدث فيه الباحث عن نظرة المجتمع الأمريكي إلى اللغة العربية على أنها لغة مهمة شديدة الحساسية، وأن المتخصصين يرون أنها لغة حرجة تمثل أهمية قصوى للأمن القومي الأمريكي خاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١، ويلقي هذا البحث الضوء في فصله الأول على بعض الإحصائيات التي توضح مكانة اللغة العربية بين اللغات الأخرى في أمريكا، وعلى التحديات التي قد تعوق مسيرة اللغة العربية، وفي الفصل الثاني تحدث عن تطوير معلمي اللغة العربية بأمريكا والمناهج المستخدمة، وفي الفصل الثالث عن كيفية تطوير البرامج، وفي الرابع حديث عن تطوير أساليب تدريسها، أما الفصل الخامس فقد ذكر فيه سبُل تطوير البحث العلمي.

البحث السادس: تجربة تعليم اللغة العربية في المكسيك: عرض وتقويم.

تكشف هذه الدراسة عن تجربة تعليم اللغة العربية في المكسيك في السنوات الخمسين الماضية، وتتكلم حول تطوير التعليم اللغة العربية في المؤسسات الرائدة في البلاد والعمل من بعض المتخصصين الكبار فيها، وتناولت التحديات التي تواجه الأساتذة والطلاب اللغة العربية في المكسيك بعد ١١ سبتمبر٢٠٠١ والظهور التدريجي من الصور النمطية عن العالم العربي والإسلامي في الصحافة الدولية، ومع مثال التجربة المكسيكية يصف النص تعليم اللغة العربية في سياقات أمريكا اللاتينية من خلال العناصر الاجتماعية مثل الثقافة والتفكير النقدي وبدون الصورة الاستشراقية الموجودة في بعض المؤسسات الأكاديمية في العالم.

وأخيراً أسأل الله العلي القدير أن يكون هذا العمل قد آتى ثماره، وأسأله السداد والتوفيق فيه، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

الفهرس

البحث الثاني: ٣٥

تجارب قياس الكفاءة في اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية

البحث الثالث: ٧٣

المناهج والآليات والاتجاهات المتبعة في تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وسبل تطويرها

البحث الرابع: ١١٩

التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية

البحث الخامس: ١٩١
سبل تطوير تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة

البحث السادس: ٢٢٣

تجربة تعليم اللغة العربية في المكسيك: عرض وتقويم